

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JORGE LUÍS MAZZEO MARIANO

**A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA GRADUADA EM  
PRESIDENTE PRUDENTE-SP: AS CONTRIBUIÇÕES DAS  
PROFESSORAS PRIMÁRIAS (1925-1938)**

São Carlos – SP

2011

JORGE LUÍS MAZZEO MARIANO

**A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA GRADUADA EM  
PRESIDENTE PRUDENTE-SP: AS CONTRIBUIÇÕES DAS  
PROFESSORAS PRIMÁRIAS (1925-1938)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos na área de Fundamentos da Educação, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi

São Carlos – SP

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M333ie

Mariano, Jorge Luís Mazzeo.

A implantação da escola primária graduada em  
Presidente Prudente-SP : as contribuições das professoras  
primárias (1925-1938) / Jorge Luís Mazzeo Mariano. -- São  
Carlos : UFSCar, 2011.  
156 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2011.

1. Educação - história. 2. Professoras. 3. Feminização do  
magistério. 4. Cultura escolar. 5. Grupo Escolar. 6.  
Presidente Prudente (SP). I. Título.

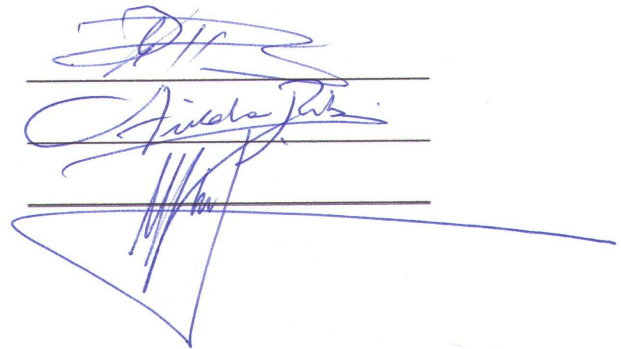
CDD: 370.9 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi

Profª Drª Arilda Ines Miranda Ribeiro

Prof. Dr. Marcos Freisleben Zorzal



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in blue ink and are positioned above horizontal lines. The first signature is for Carlos Roberto Massao Hayashi, the second is for Arilda Ines Miranda Ribeiro, and the third is for Marcos Freisleben Zorzal.

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, Salete, e ao meu pai, João, pela liberdade que concederam ao meu pensamento durante toda a minha vida.

Aos meus irmãos Anderson e Marcos.

À minha companheira Elaine, pelo necessário e indispensável apoio nas “intermináveis” manhãs de transcrição dos jornais, na realização das entrevistas e pela motivação nos momentos de desânimo.

Aos meus amigos da FCT/UNESP pelo apoio antes e durante o mestrado.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi, orientador desta pesquisa, pela presença, solicitude e principalmente pela liberdade dada para a realização deste trabalho.

À Profª Drª Ester Buffa pelas contribuições na banca de qualificação.

Ao Prof. Dr. Marcos Freisleben Zorzal pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

À Profª Drª Arilda Inês Miranda Ribeiro por me orientar durante a graduação fazendo nascer a idéia inicial desta pesquisa e pela participação na banca de qualificação e de defesa.

Aos/Às professores/as e funcionários/as do PPGE da UFSCar.

Aos/Às meus/minhas colegas da Pós-Graduação na UFSCar e dos tempos de graduação na UNESP de Presidente Prudente pela amizade e precioso incentivo nos momentos mais difíceis.

Ao imprescindível apoio financeiro recebido da CAPES.

Aos/às funcionários/as do Museu Histórico e Arquivo Municipal Prefeito Antônio Sandoval Neto, pelas contribuições à pesquisa e pelo árduo e precioso trabalho de preservação da memória da cidade de Presidente Prudente-SP.

Às ex-alunas do então Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente, pela solicitude com que acolheram a propostas de um desconhecido, que adentrou aos seus lares para vasculhar as suas mais recônditas memórias.

## RESUMO

Este estudo buscou mostrar qual foi a participação das professoras primárias de Presidente Prudente para a implantação do Primeiro Grupo Escolar da cidade, entre 1925 e 1938, dentro do contexto da história de Presidente Prudente e da feminização do magistério. O principal objetivo foi apresentar e analisar a implantação do Primeiro Grupo Escolar e qual (quais) foi (foram) a (as) contribuição (contribuições) das professoras para construção da educação escolarizada e da edificação da escola primária graduada em Presidente Prudente. Para alcançar este objetivo, foram coletados dados em fontes bibliográficas (livros, teses, dissertações) e fontes documentais (Relatórios, Livros de Exames, material jornalístico etc), além do uso de entrevistas semi-estruturadas com 8 indivíduos, utilizando-se, como apoio, a teoria da História Oral, tendo Paul Thompson como referência. Como resultado mais evidente da pesquisa, vimos que a luta das professoras primárias contribuiu para a edificação do Primeiro Grupo Escolar da cidade, e pudemos concluir que logrou êxito a estratégia de luta das professoras de Presidente Prudente (afinadas com movimento mais amplo de feminização do magistério), pois a execução de seu trabalho foi feita de forma exemplar, como nos indicou os relatos dos/das ex-educandas; e a sua atuação fora dos muros escolares, mesmo não tendo sido levada ao conhecimento das crianças, se somou ao conjunto de práticas que possibilitaram à essas mesmas educandas a oportunidade de traçar um futuro diferente daquele que as suas mães e avós tiveram.

**Palavras-chave:** Professoras primárias; feminização do magistério; cultura escolar; grupo escolar; Presidente Prudente.

## ABSTRACT

This study aimed to show what was the involvement of primary teachers in Presidente Prudente for the deployment of the First Group School of the city between 1925 and 1938, within the context of the history of Presidente Prudente and the feminization of teaching. The main objective was to present and analyze the implementation of the First School Group and which (which) was (were) a (as) contribution (contributions) for construction of teachers' schooling and the building of primary school graduate in Presidente Prudente. To achieve this goal, we collected data in literature sources (books, theses, dissertations) and documentary sources (Reports, Books of Exams, journalistic material, etc.), plus the use of semi-structured interviews with eight individuals, using as support the theory of Oral History, with Paul Thompson as references. As a result more evident from the survey, we saw that the struggle of primary teachers has contributed to building the first primary school in the city, and we concluded that the strategy was unsuccessful struggle of the teachers of Presidente Prudente (tuned with the larger movement of feminization of teaching ), since the execution of his work was done in an exemplary manner, as indicated in the records of / from ex-students, and their performance outside the school walls, even if not brought to the attention of children, was added to all the practices that enabled these students to the same opportunity to chart a future different from that of their mothers and grandmothers had.

**Key words:** Primary Teachers; feminization of teaching, scholar culture, scholar group, Presidente Prudente.



## Lista de Figuras

Figura 01 – Planta da Vila Goulart (1919) .....	21
Figura 02 - A expansão da Estada de Ferro Sorocabana .....	22
Figura 03 - O mapa de São Paulo no ano de 1904 descrevia a região do extremo-oeste do estado como “terrenos desconhecidos” .....	24
Figura 04 - Família Giglio no Parque da Luz (cidade de São Paulo), em 1933: Em pé (da esq. p/ a dir.): Maria Zanchi Giglio, João Giglio, Eivacyr Giglio. Sentadas (da esq. p/ a dir.): Ignez Giglio, Hermínia Giglio, Maria Aparecida Giglio, Lucília Giglio (falecida) .....	65
Figura 05 – Educandos/as e professores/as em frente ao primeiro prédio do Grupo Escolar, onde atualmente é a rua Dr. José Foz (1929) .....	76
Figura 06 - Júlio Prestes ladeado pelo Cel. Goulart (com terno preto à esquerda da foto) e pelo Cel. Marcondes (com terno branco à direita da foto) .....	81
Figura 07 - 2º Grupo Escolar de Presidente Prudente .....	83
Figura 08 - 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente .....	85
Figura 09 - Planta do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente .....	86
Figura 10 – Quintal do 1º Grupo Escolar .....	88
Figura 11 - Antiga sede do 1º Grupo Escolar (s.d) .....	96
Figura 12 – Educandos defronte ao Primeiro Grupo Escolar com uniformes que se assemelham a farda militar (1938) .....	97
Figura 13 – 3º ano A do 1º Grupo Escolar (1938) .....	99
Figura 14- 3º ano B feminino do 1º Grupo Escolar (1938) .....	100
Figura 15 - Corpo docente do 1º Grupo Escolar quando da aplicação de testes pela Secretaria de Educação (1938) .....	101
Figura 16– Profª Maria Luiza Formozinho Ribeiro (1969) .....	121
Figura 17- 3º Grupo Escolar de Presidente Prudente (1935) .....	133
Figura 18 – Planta do 3º Grupo Escolar de Presidente Prudente (1935) .....	134
Figura 19 – Visita da professora Chiquinha Rodrigues às obras do prédio do 1º Grupo Escolar .....	137
Figura 20 - Prédio do 1º Grupo Escolar recém-inaugurado (1938) .....	138

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO EM PRESIDENTE PRUDENTE</b> .....	19
1.1 “A filha dos coronéis”.....	19
1.2 A escola primária graduada no Estado de São Paulo .....	28
1.3 A educação em Presidente Prudente: das Escolas Reunidas ao Grupo Escolar .....	37
<b>CAPÍTULO 2 – A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A ESCOLA PRIMÁRIA GRADUADA PAULISTA NO FINAL DA PRIMEIRA REPÚBLICA</b> .....	42
2.1 A condição feminina na Primeira República .....	43
2.2 O casamento perfeito das mulheres com o magistério .....	52
2.3 Professoras e educandas de Presidente Prudente .....	62
2.4 Os Grupos Escolares no final da Primeira República .....	67
<b>CAPÍTULO 3 – A LUTA PELA INSTALAÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DE PRESIDENTE PRUDENTE</b> .....	76
3.1 A escola ambulante: um Grupo sem prédio .....	76
3.2 A cultura escolar .....	89
3.2.1 A merenda .....	92
3.2.2 Os uniformes .....	95
3.2.2.1 O traje das professoras .....	101
3.2.3 O material escolar .....	103
3.2.4 Os castigos .....	106
3.2.5 A Associação de Pais e Mestres .....	108
3.2.6 Os hinos .....	110
3.2.7 A declamação de poesias .....	112
3.3 Algumas contribuições das professoras primárias .....	115
3.4 Os frutos da luta .....	130

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa — assim como outras muitas, que coletam dados para a esquematização da história da educação em âmbito local — certamente contribui para a uma melhor compreensão da história da educação brasileira, na medida em que conhecendo as características locais, pode-se perceber o impacto das políticas e reformas adotadas em âmbito estadual e nacional. No caso específico deste trabalho, a sua relevância se dá, primeiramente, em função de este ter resgatado a história da implantação do primeiro Grupo Escolar da cidade de Presidente Prudente, contribuindo assim para a história da educação brasileira e também para a preservação da memória da cidade, uma vez que foram coletados documentos e relatos das personagens que fizeram parte do contexto abordado.

A pesquisa abordou a participação feminina no processo de implantação do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente e, ao visibilizar as contribuições das professoras primárias, o presente trabalho também se apresenta relevante na medida em que exhibe a ação das professoras no contexto prudentino — enquadradas no contexto mais amplo de feminização do magistério —, dando provas de que, mesmo apesar das contingências estabelecidas pelo gênero masculino, algumas mulheres conseguiram lutar, reivindicar e conquistar direitos.

Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo apresentar e analisar a implantação do Primeiro Grupo Escolar e qual (quais) foi (foram) a (as) contribuição (contribuições) das professoras para construção da educação escolarizada e da edificação da escola primária graduada em Presidente Prudente, através da investigação do exercício da função docente quando da implantação dessa modalidade de escola na cidade, entre os anos de 1925 e 1938.

Partimos da hipótese de que as professoras primárias de Presidente Prudente, estando inseridas no movimento mais amplo de feminização do magistério do início do século XX, tiveram influência<sup>1</sup> direta no processo de implantação da escola primária graduada atuando dentro e fora dos limites dos muros escolares: internamente, através da prática docente,

---

<sup>1</sup> Em relação às influências exercidas pelas professoras através do trabalho docente, algumas análises da feminização do magistério associam o trabalho das professoras à passividade, anulando, deste modo, as ações das docentes. Nesta dissertação, porém, pautamo-nos pela posição de Almeida (1998 (b)), que nos indica que “a questão da passividade merece, inclusive, um estudo à parte, pois, em sala de aula emergem mecanismos de resistência ao poder instituído que não pode deixar de ter considerável efeito transformador na prática educativa. Essa resistência também pode dar-se em outras instâncias educativas através de posturas que vão de encontro à autoridade escolar e podem interferir no pedagógico”. Cf. ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998 (b), p. 169.

construindo cotidianamente a cultura escolar, e externamente, na reivindicação de melhorias nas condições das instalações do grupo escolar.

Quanto à metodologia da pesquisa foi realizado, num primeiro momento, um levantamento em fontes bibliográficas, de obras relativas à condição social da mulher no Império e durante a Primeira República; à feminização do magistério; à implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo; ao contexto político e educacional do final da Primeira República e da década de 1930; e ao surgimento da cidade de Presidente Prudente. Feito esse levantamento, o passo seguinte compreendeu o estudo e a catalogação dessas obras através de fichamentos, delimitando assim o objeto de pesquisa e traçando um panorama do contexto mais geral no qual as professoras de Presidente Prudente estavam inseridas. Num segundo momento teve início a pesquisa em fontes documentais, ou seja, a análise dos Livros de Exames finais, Livros de Visitas e Exames, Mapas de Movimento do pessoal, Relatórios de Inspeção Sanitária, Relatórios ao Diretor de Ensino, Relatórios dos trabalhos escolares e material jornalístico. Utilizamos também de material iconográfico<sup>2</sup>. Para tanto, foi realizada uma busca pela documentação referente à implantação do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente na própria instituição, no *Museu Histórico e Arquivo Municipal Prefeito Antônio Sandoval Neto*, no Arquivo Público do Estado de São Paulo e na imprensa, voltando sempre a atenção para a atuação das docentes.

Deste modo, a compreensão das práticas sociais das professoras deve ser realizada a partir de suas associações com o estudo da diversidade das vivências sociais e culturais mais particulares e cotidianas dos sujeitos. Assim, interessou-nos entender como esse jogo de práticas ocorria no campo social da República e, conseqüentemente, no âmbito individual, pois, mesmo pressupondo a força das idealizações coletivas, também se presume que as práticas sociais de cada sujeito ou grupo social devem ser remetidas e analisadas segundo as suas experiências particulares.

Para isso, em uma terceira etapa de coleta de dados, tendo conseguido encontrar algumas personagens do contexto abordado na pesquisa, o procedimento eleito como recurso metodológico foi a técnica da entrevistas semi-estruturadas com os indivíduos que fizeram parte, direta ou indiretamente, do contexto histórico considerado para a pesquisa na cidade de

---

<sup>2</sup> Uma dessas possibilidades exploradas nesta dissertação foi a fotografia. O material fotográfico foi utilizado com a mesma finalidade empregada por Souza (2006), isto é, as fotografias foram tomadas como “vestígios do passado” e como “evidência histórica”. Aproveitando-se das imagens como forma de dar vivacidade ao trabalho e ilustrar melhor a época retratada e as personagens deste contexto específico, nesta pesquisa “as imagens fotográficas devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura, e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao imaginário social.” Cf. BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 73.

Presidente Prudente. Através das narrativas, valiosas informações que, muitas vezes não constam nos documentos, relatórios, livros ou jornais, podem ser obtidas.

Diante disso, aproveitamo-nos da possibilidade aberta pelas novas abordagens da História, que permitiram o alargamento da noção de fontes históricas. Assim, não somente os documentos produzidos pelos órgãos oficiais são fontes, como imperou por muito tempo na concepção positivista de pesquisa. A partir da Escola dos Annales a História teve as suas possibilidades de ação aumentadas, pois como nos aponta Michel de Certeau (1982), o historiador viu-se liberado para se utilizar de vários objetos e transformá-los em documentos.

Tendo em vista que “(...) lidamos muito mais com a construção masculina da identidade das mulheres trabalhadoras do que com a sua própria percepção de sua condição social, sexual e individual.” (RAGGO, 2000, p. 579), a opção metodológica adotada neste trabalho se justifica ainda pela necessidade de conhecer a história da educação vista por uma outra ótica<sup>3</sup>, com o relato das mulheres que foram tão negligenciadas na escrita da “história oficial” e, sobretudo, pelas personagens que viveram e atuaram no período histórico por nós destacado para esta pesquisa.

E, se esse projeto não conta com o relato das próprias professoras que trabalharam e ajudaram a construir a cultura escolar do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente, isto se deu apenas pelo fato de a distância temporal inevitavelmente separar o entrevistador dos sujeitos (cerca de 70 anos!), o que impediu que o trabalho contasse com os preciosos depoimentos específicos das professoras. Mas a pesquisa conseguiu, apesar dessa distância temporal, contar com o relato de outras mulheres que foram sujeitos desse contexto histórico e que vivenciaram de perto o nascimento da educação escolarizada da cidade de Presidente Prudente, qual sejam: as/os educandas/os.

Tão importantes quanto as professoras foram as crianças, pois estas eram o alvo principal das várias reformas educacionais procedidas nos 13 anos que o recorte dessa pesquisa abarca. As crianças também eram o alvo das práticas pedagógicas das professoras, sendo também personagens da construção da cultura escolar pela convivência cotidiana nos espaços em que funcionou o 1º Grupo Escolar. Em função de serem depositárias de tantas determinações, as/os ex-educandas/os são essenciais para a reconstituição da cultura escolar que, no entendimento de Antonio Viñao Frago (1995), abrange todos os elementos presentes

---

<sup>3</sup> “(...) vários novos historiadores estão preocupados com ‘a história vista de baixo’; em outras palavras, com as opiniões das 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”. Cf. BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas.** (Trad.) Magda Lopes. São Paulo: Ed. da Unesp, 1992, pp. 12-16.

na vida escolar, incluindo, portanto, também as práticas docentes. Assim, através dos relatos das/dos ex-educandas/os é possível remontar à atuação das professoras, pois “mesmo quando outras pessoas não estejam presentes à entrevista propriamente dita, sua presença exterior invisível pode ter influência” (THOMPSON, 1992, p. 161).

A memória<sup>4</sup> exerce um papel importante na pesquisa que se utiliza de relatos orais, uma vez que é dela que se extraem as informações, por vezes ainda não documentadas, da vivência dos sujeitos nos primórdios do primeiro Grupo Escolar.

Neste sentido, Ecléa Bosi (1994) nos indica que o trabalho com pessoas idosas se apresenta frutífero, e expõe o pensamento do sociólogo francês Maurice Halbwachs<sup>5</sup>, que distinguia a memória do adulto da do idoso: para o primeiro a memória é um momento de fuga, as lembranças da infância não são utilizadas senão para uma ocasião de fuga da realidade; para os idosos, o exercício de rememorar a infância adquire o status de balanço do tempo vivido, já que o estudo do cotidiano não mais lhe exige tantas tarefas como quando estava na vida adulta.

Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente de seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade (BOSI, 1994, p. 63).

Deste modo, buscando remontar a trajetória das práticas escolares do gênero feminino nos primórdios da educação de Presidente Prudente, foram entrevistados 8 sujeitos<sup>6</sup> que compartilharam da mesma espacialidade e da mesma temporalidade<sup>7</sup>, uma vez que

<sup>4</sup> De acordo com José Manoel Vieira Soares Resende (2009), “a memória é um facto, um instrumento utilizado pelos indivíduos e pelos grupos para salvaguardarem o seu passado, isto é, para lutarem contra o esquecimento, recolocando no presente as principais referências transportadas pelas recordações e tradições já ocorridas, e que se articulam com as idéias e convenções presentes que, por sua vez, contribuem para reconstruir aquele mesmo passado”. Cf. RESENDE, José Manoel V. S. O silêncio das inocentes: o lugar simbólico do corpo das professoras na produção social da memória e da revalorização da profissão docente no Estado Novo. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Gênero, educação e política: múltiplos olhares**. São Paulo: Ícone, 2009. p. 201.

<sup>5</sup> Cf. HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Félix Alcan, 1925; HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective**. Paris: PUF, 1956.

<sup>6</sup> Foram entrevistadas 7 mulheres e 1 homem que concordaram em divulgar os seus nomes na dissertação: Elza Mascarenhas, Ygnez Portioli Mazzaro, Olga Portioli Furlanetti, Eivacyr Josephina Giglio Gomes, Hermínia Giglio Rocha, Lourdes Ferreira da Mota, Sônia Prestes César e Irineu Rodrigues.

<sup>7</sup> “As épocas possuem um determinado *perfil histórico* que, muitas vezes, fica diluído nas análises macroestruturais e impedem o historiador de captar as diversas tonalidades das quais aquele período foi portador. Caminhar em meio à microestrutura dos fatos cotidianos e das idéias do dia a dia, expostas por sujeitos únicos, embora inseridos na coletividade e nela promovendo mudanças, viabiliza captar seus códigos verbais e a expressão das suas mentalidades e como estas se construíram na cotidianidade de suas existências” (ALMEIDA, 1998 (b), p. 124).

frequentaram a mesma instituição escolar, no contexto abordado nesta pesquisa. Buscou-se assim, extrair de seus relatos as características mais particulares de sua vivência no grupo escolar, minúcias do cotidiano, uma vez que este nos remete a um universo, “onde os personagens transitam em um determinado momento de suas vidas, num dado espaço físico, em que o caminho traduz toda a sabedoria, a força e a poesia da vida, e as manifestações sociais e históricas de uma época” (TOFOLI, 2003, p. 81).

Assim, procedemos às entrevistas baseados na teoria da História Oral<sup>8</sup> e orientando-se, dentre outros autores, pela concepção elaborada por Paul Thompson (1992). Este autor nos indica que existem três modos pelos quais a História Oral se constitui: o primeiro se caracteriza pela *utilização dos relatos da vida de um só sujeito*; a segunda maneira de se construir a história oral se dá através da *coletânea de histórias de vida*; e a terceira forma é denominada *análise cruzada*, pois nela os relatos orais são utilizados como fontes de informação e são agregados a outros tipos de fontes.

Foi aplicada a análise cruzada nesta pesquisa, uma vez que utilizamos da história oral temática<sup>9</sup>, isto é, inquirimos os sujeitos 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, tendo em vista os nossos objetivos e as fontes disponíveis, seguimos a recomendação de Paul Thompson:

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

Buscou-se refazer o contexto histórico brasileiro, paulista e prudentino voltando as atenções para a atuação das mulheres na esfera pública da sociedade, para a implantação da

---

<sup>8</sup> Assim como Verena Alberti (2005), entendemos a história oral como sendo “(...) 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. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) pra outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que delas participaram ou os testemunharam” Cf. ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 18.

<sup>9</sup> A história oral temática utiliza-se de entrevistas temáticas, e são assim denominados por “se voltarem prioritariamente para o envolvimento do entrevistado no assunto em questão, são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2005, p. 20-37).



escola primária graduada e para as contribuições das professoras primárias nesse processo. Para tanto, a dissertação se estruturou em três capítulos.

O primeiro capítulo teve início com a história do surgimento da cidade de Presidente Prudente<sup>10</sup> dentro do contexto da *Marcha para o Oeste*, a evolução da especulação imobiliária e o coronelismo. Em seguida, analisamos o surgimento da escola primária graduada no Estado de São Paulo. A necessidade de educar a massa populacional, apoiada na crença de que o país não poderia evoluir com uma população ignorante, levou o Estado de São Paulo a padronizar e a racionalizar o ensino primário criando, em 1893, os Grupos Escolares. Uma forma de modernizar a escola foi alterar o método de ensino e, conseqüentemente, as atividades e os materiais. Por fim, analisamos o surgimento das primeiras iniciativas educacionais em Presidente Prudente, iniciando-se a partir de 1921 com a instalação das Escolas Reunidas e sua evolução até vir a se tornar, em 1925, o 1º Grupo Escolar.

No segundo capítulo, mostramos que após a Proclamação da República no Brasil, o governo procurava modernizar o país, e as mulheres se aproveitaram do momento para ganhar cada vez mais espaço na esfera pública. À medida que, a sociedade burguesa se modernizava e se europeizava novos postos de trabalho eram abertos, os quais as mulheres tinham condições de ocupar, em especial o trabalho docente, fazendo com que a sociedade brasileira entrasse em conflito com a sua tradição, revelando uma posição dicotômica em relação ao trabalho feminino, pois a economia necessitava dele, mas a moral o restringia. Além disso, os indivíduos do gênero masculino que exerciam a função docente — e que nunca foram dignamente remunerados — viam despontar a figura feminina buscando espaço no único canal que fora aberto às mulheres. Portanto, as professoras tiveram que lidar com todo o preconceito e misoginia de uma sociedade agrária e patriarcal, além da resistência exercida pelos profissionais do gênero masculino que viam na mulher uma concorrente em uma área profissional já há muito combatida. Em seguida, mostramos que foi nesse contexto de

---

<sup>10</sup> “É dentro deste contexto da marcha do café pelos espigões do extremo-oeste de São Paulo, tendo como amparo a Estrada de Ferro Sorocabana, que se coloca o aparecimento de Presidente Prudente. A busca de solos virgens para o café, a especulação com terras e a colonização pelo loteamento de grandes glebas resumem as características do povoamento da Alta Sorocabana. Os núcleos urbanos surgiram como postos de apoio para a exploração econômica da região. A cidade de Presidente Prudente nasceu da reunião de dois núcleos urbanos criados para ampararem as vendas de terras feitas pelo Coronel Francisco de Paula Goulart e Coronel José Soares Marcondes, que foram os responsáveis por sua fundação e sistemática colonização, respectivamente. Era preciso um centro de ligação entre o sertão e o mundo povoado que ficava à retaguarda, um local de estabelecimento de gêneros e instrumental para o trabalho, onde se encontrasse escola, farmácia, médico e hospital. Esses elementos seriam atrativos para a fixação de compradores de terras. Eis o fundamento básico para o aparecimento da Vila Goulart e da Vila Marcondes, povoados que o município criado englobou na cidade de Presidente Prudente” (ABREU, 1972, p.42-47).

feminização do magistério que as professoras chegaram a Presidente Prudente, e diante da falta de documentação a respeito da ação das docentes, recorreremos aos relatos de algumas educandas, remontando assim um pouco da prática das docentes através das diferentes lembranças que se fixaram nas memórias de cada uma. Finalizando o capítulo, é exposta a educação no âmbito estadual, com o declínio do impulso inicial de construção de grupos escolares juntamente à oligarquia na última década da Primeira República, arrefecimento este motivado por diversos fatores, dentre eles a mudança de pensamento em relação à eficácia das escolas que passou do *entusiasmo pela educação* para o *otimismo pedagógico*.

No início do terceiro capítulo foi exibido um conjunto de reivindicações de vários membros da sociedade prudentina em prol de melhorias e de um prédio adequado para o grupo escolar, uma vez que a população escolar aumentava exponencialmente, sem uma proporcional contrapartida financeira do Estado. Com isso, caracterizamos também a trajetória feita pelo grupo tendo que se instalar em prédios alugados e inadequados para fins educacionais. Tratamos também de caracterizar o cotidiano das práticas que compunham a cultura escolar através dos relatos das/dos ex-educandas/os. Assim, passamos à análise da atuação das docentes dentro e fora dos muros escolares, isto é, apresentamos quais foram as contribuições das professoras para a construção da cultura escolar e para a conquista do prédio próprio para o grupo escolar. Por fim, são exibidos os frutos da luta que envolveu diversos indivíduos e que ao fim resultou na edificação definitiva do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente.

# CAPÍTULO 1

## OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO EM PRESIDENTE PRUDENTE

### 1.1 “A filha dos coronéis”

O título atribuído a esse item pode suscitar dúvidas em relação à sua significação, mas de fato a cidade de Presidente Prudente nasceu da iniciativa de dois coronéis. Não que essa relação fosse amistosa, na verdade o convívio entre os fundadores da cidade era conflituoso em função das disputas políticas, marcadas por posturas distintas: de um lado, a posição pioneira do Coronel Francisco de Paula Goulart<sup>11</sup> que, mesmo sendo um vendedor de terras, almejava fazer daquele local uma cidade; e do outro, o Coronel José Soares Marcondes<sup>12</sup>, que via na Alta Sorocabana a rica possibilidade da especulação de terras.

Inicialmente surgiram dois núcleos urbanos para respaldar a comercialização de terras pelos dois coronéis. A propriedade do Cel. Goulart era denominada Pirapó-Santo Anastácio e a gleba do Cel. Marcondes, Montalvão. Essas terras, de acordo com Abreu (1972), localizavam-se no extremo sudoeste paulista, entre os Rios do Peixe e Paranapanema.

A Fazenda Pirapó-Santo Anastácio pertencia à família Goulart desde 1890, quando o pai do Cel. Goulart, Manoel Pereira Goulart, permutou aquela imensa propriedade com João Evangelista Alves de Lima e sua esposa Maria Cândida de Lima. Através de antigos registros em cartórios da região, Abreu (1972) mostra que essas terras não pertenciam legalmente ao casal que as permutara, o que tornava inválida aquela transação, fato este que não incomodou nenhuma das partes envolvidas, posto que o negócio foi finalizado com êxito.

Podemos, entretanto, deixar essa questão da legalidade de lado, pois o que nos interessa, historicamente falando, “é que a Pirapó-Santo Anastácio esteve nas mãos da família

---

<sup>11</sup> Francisco de Paula Goulart, filho de Manoel Pereira Goulart e Militânia Cândida Marques, nasceu a 5 de fevereiro de 1879, no distrito de São Joaquim da Serra Negra, atualmente Alterosa-MG. Acompanhando seus pais, em 1880, mudou-se para o município de Campos Novos do Paranapanema. Participou de lutas políticas junto com o pai contra os poderosos de Campos Novos do Paranapanema, em função de Manoel Pereira Goulart manter-se monarquista. Morreu com 89 anos, na cidade de São Paulo, em 26 de fevereiro de 1968. Cf. ABREU, Dióres Santos. **Formação histórica de uma cidade pioneira paulista: Presidente Prudente**. Presidente Prudente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Tecnologia, 1972, p. 45.

<sup>12</sup> José Soares Marcondes nasceu em Barra Mansa-RJ, em 13 de fevereiro de 1880. Em 1919, iniciou os empreendimentos de colonização em Presidente Prudente. Em 1920, fundou a Companhia Marcondes de Colonização, Indústria e Comércio. Era otimista, empreendedor e entusiasta. Nada o abalava. Diante de um fracasso, partia novamente para a luta. Falida a Cia. Marcondes em 1927, deposto da liderança política pela Revolução de 1930, acometido por um derrame em 1931, ainda encontrou energia para montar com amigos uma sociedade para explorar máquinas de benefício de café e cereais. Morre pobre, em 1936, em São Paulo (ABREU, 1972, p. 47).

Goulart que nela promoveu o povoamento, e o aparecimento de Presidente Prudente” (ABREU, 1972, p. 55).

Com a morte de Manoel Pereira Goulart em 1909, sua esposa Militânia toma a dianteira do empreendimento da família. Na verdade, essa administração já se dava desde a invalidação de Manoel Goulart, em 1891, em função de este ter sido acometido por uma doença mental.

Francisco de Paula Goulart que era o filho mais velho assessorava a sua mãe na venda das terras. Com a divisão do espólio<sup>13</sup>, Francisco aproveitou-se para comprar varias partes da Pirapó-Santo Anastácio de seus irmãos, construindo, desta forma, um patrimônio considerável. Somente anos depois, em 1917, a fim de iniciar a exploração de sua propriedade através das plantações de café e milho, foi que o Cel. Goulart resolveu viajar de Assis, onde residia, até as terras<sup>14</sup> herdadas.

Esse retorno, entretanto, não era desinteressado, uma vez que o Cel. Goulart já sabia que a construção de mais uma estação da Estada de Ferro Sorocabana seria realizada ali perto. Deste modo, aproveitou para visitar o local e chegando lá, conheceu o engenheiro João Carlos Fairbanks, responsável pela obra que se iniciaria, solicitando tão logo ao mesmo que projetasse, em frente à futura estação, um núcleo urbano<sup>15</sup>. O Dr. Fairbanks, entretanto, alegando estar totalmente absorvido nos trabalhos para a construção da estação, não atendeu ao pedido do Cel. Goulart, se limitando apenas a colocar “dois piquetes a alguns metros distantes da futura estação férrea, na distância de 26,40 metros um do outro, largura das futuras avenidas do núcleo ainda em mato apenas roçado” (ABREU, 1972, p. 61).

Como o Dr. Fairbanks não pôde projetar o núcleo urbano, o Cel. Goulart juntamente com o agrimensor Cássio Rawslton da Fonseca, encarregaram-se de traçar as primeiras ruas, avenidas e quarteirões<sup>16</sup> daquela que, num futuro próximo, seria Presidente Prudente.

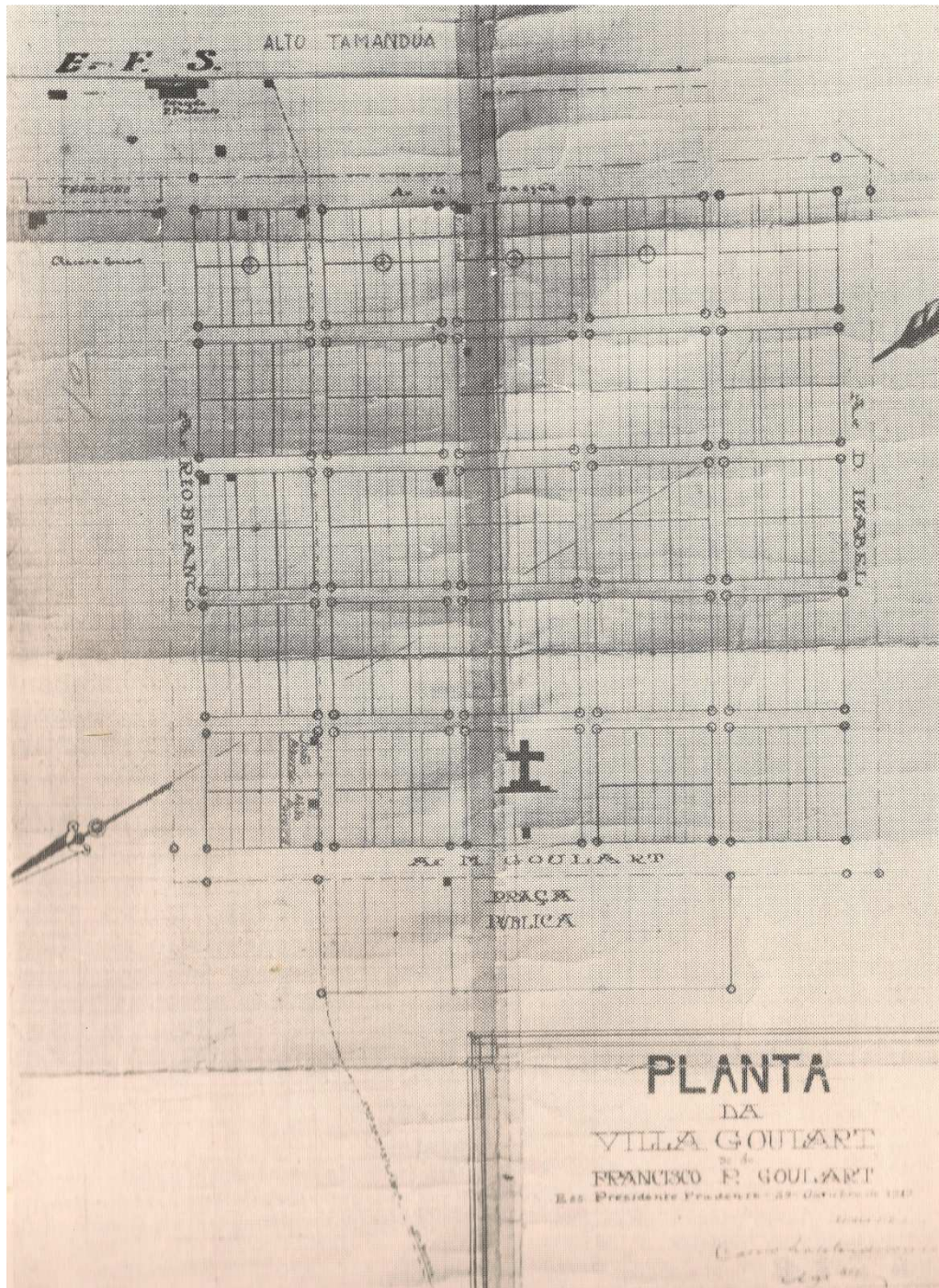
<sup>13</sup> “No inventário, a Fazenda Pirapó-Santo Anastácio foi avaliada em 300:000\$000, com uma área de 90.000 alqueires mais ou menos, na situação de imóvel pró-indiviso” (ABREU, 1972, p. 58).

<sup>14</sup> De acordo com o Dr. Fairbanks, “o núcleo urbano de Presidente Prudente teve início com a locação, em plena mata virgem, do eixo atual da Avenida Antônio Prado, a 14 de setembro de 1917” Cf. FAIRBANKS, João Carlos. Os primórdios da região da Alta Sorocabana. In: GOULART, Francisco de Paula. *Bandeirante do Século XX* — Fundação de Presidente Prudente narrada pelo Fundador - 1917-1967. Caxias do Sul-RS: Gráfica São Paulo das Edições Paulinas, 1967, p. 11.

<sup>15</sup> Inicialmente, contudo, a intenção do Cel. Goulart não era essa, como ele mesmo relata: “Não obstante, meu objetivo era mais a lavoura. Mas, segundo observei no percurso feito, resolvi prosseguir na colonização há muito iniciada pelo meu Saudoso Pai. Neste caso, já pensei na organização de certo Núcleo para a concentração da futura população por mim prevista” (GOULART, 1967, p. 22).

<sup>16</sup> “(...) o alinhamento dos quarteirões compreendidos na área entre as quatro avenidas originais da cidade, teve início em novembro de 1918 sendo que primeiro houve mister derrubar-se a espessa floresta e plantou-se a área, pois não havia plantação alguma ao ponto dos animais do serviço da construção alimentarem-se exclusivamente das fôlhas de coqueiros” (FAIRBANKS, 1967, p. 11).

Mediante minha previsão ou resolução, tratei 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).

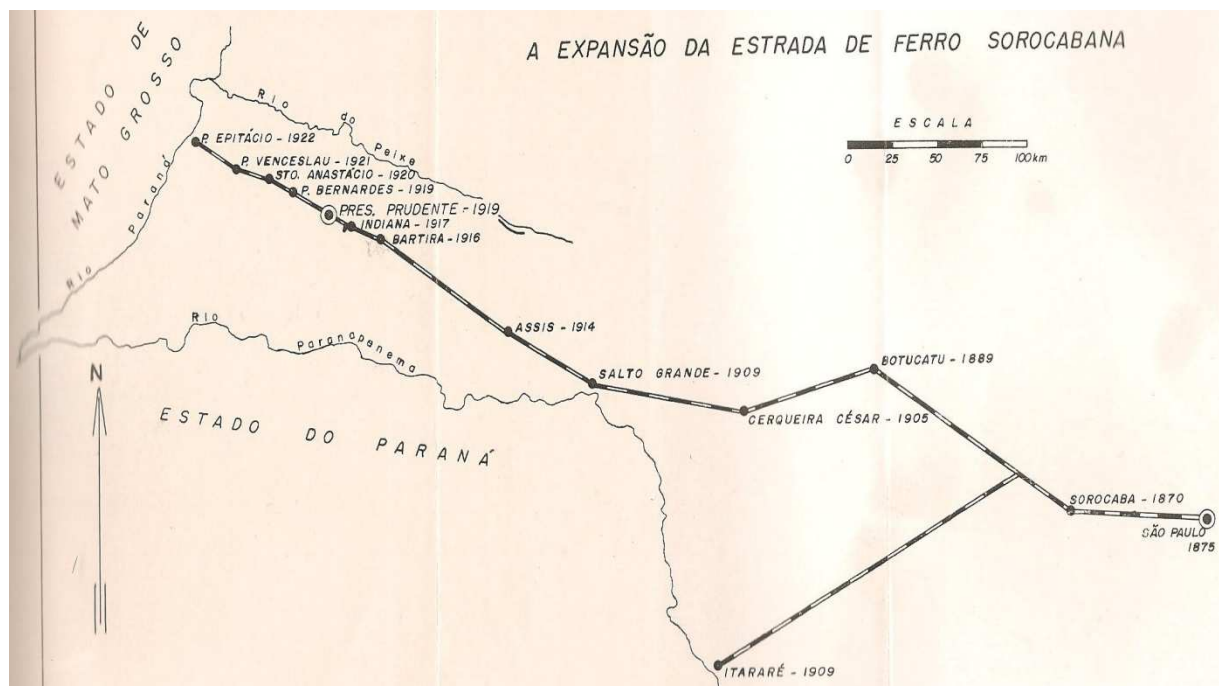


**Figura 01:** Planta da Vila Goulart (1919).

Tendo sido estabelecida esta demarcação, Goulart improvisou um casebre no local e iniciou as vendas de terras. O Cel. Goulart estava muito empenhado nessa especulação imobiliária, e facilitava ao máximo as negociações, criando lotes de diversos tamanhos, com diversos preços<sup>17</sup>, chegando, às vezes, a doar terrenos. Com isso, diversos indivíduos foram atraídos para a região, tanto os que possuíam dinheiro, quanto os aventureiros. “Isto não o preocupava, pois acalentava esperanças de grandes lucros nas vendas dos lotes rurais. A cidade precisava crescer depressa para atrair e fixar compradores de terras” (ABREU, 1972, p. 63).

Em 19 de janeiro de 1919 foi enfim inaugurada a estação da Sorocabana, aumentando o tráfego de compradores de terras na região.

Saindo de Botucatu, aonde os trilhos chegaram em 1889, a Alta Sorocabana constituiu uma das últimas regiões pioneiras de São Paulo. Passando por Piraju e Campos Novos, a ferrovia chegou a Presidente Prudente em 1919 e a Presidente Epitácio em 1922 (SOUZA, 2006, p. 106).



**Figura 02:** A expansão da Estrada de Ferro Sorocabana.

As ferrovias eram a expressão do desenvolvimento econômico paulista, uma vez que eram elas que transportavam o maior valor econômico de São Paulo: o café. À medida que a

<sup>17</sup> O próprio Coronel Goulart escreve que estabeleceu “preços ao alcance de todos, em sendo de trinta mil réis (Ncr\$ 30,00) para datas com frente das ruas, e de cinquenta mil réis (Ncr\$ 50,00) com frente para as Avenidas, só que estabeleci condições para edificar logo” (Goulart, 1967, p. 25).

ferrovia avançava, a estrutura que lhe dava suporte, outrossim, ganhava terreno e mão-de-obra era contratada para a sua construção e posterior manutenção. Esse foi o enredo do surgimento e/ou do desenvolvimento de várias cidades e no Oeste paulista não foi diferente.

A chegada da linha férrea visando o escoamento da produção cafeeira trouxe também indivíduos interessados na comercialização de terras, em função de sua abundância no inexplorado Oeste paulista. Foi através dos trilhos que os interessados nas novas terras do Estado de São Paulo visitavam os lotes, os compravam, se estabeleciam e desenvolviam a região.

A região do Oeste paulista foi privilegiada pela presença dos caminhos de ferro que alicerçaram a expansão cafeeira, valorizaram as terras transformadas em mercadoria pela Lei de Terras de 1850, tornando a especulação imobiliária um outro bom negócio para os grandes fazendeiros (...). (POSSAS, 2001, p. 101)

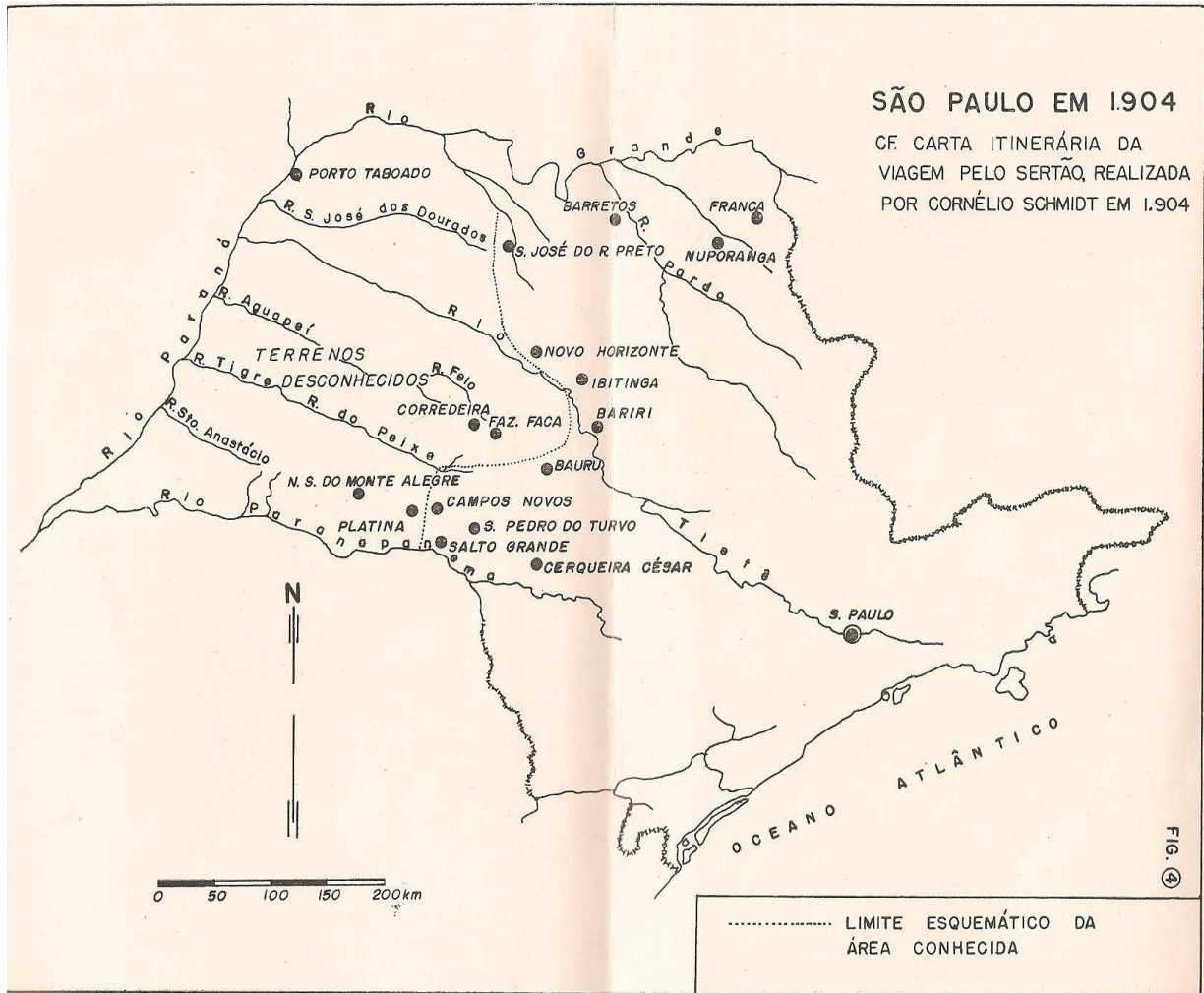
Deste modo, — dentro do contexto dessa marcha para o Oeste paulista — a chegada da linha férrea trouxe consigo também outra peça chave para o surgimento de Presidente Prudente: José Soares Marcondes.

O Coronel Marcondes iniciou as suas atividades na Alta Sorocabana em 1919, como simples agente de negócios, vendendo terras do quinhão de Dr. Amador Nogueira Cobra, no Montalvão, tendo obtido opção de venda de 4.700 alqueires. Para si próprio, adquiriu cerca de 500 alqueires, onde abriu uma fazenda denominada São José. Em 1920, comprou toda aquela área por 200.000\$000. (ABREU, 1972, p. 69)

Experiente, o Cel. Marcondes iniciou também a sua especulação imobiliária, vendendo lotes urbanos e rurais. Antevendo qual a finalidade seria atribuída às terras pelos futuros compradores, Marcondes procurou os serviços de um agrimensor para preparar as mesmas para o plantio de café. Este empenho do Coronel frutificou e as vendas se ampliaram significativamente, fazendo até com que fosse criada a Companhia Marcondes de Colonização, Indústria e Comércio, com sede em São Paulo, em pleno Largo do Café.

A forma empreendedora com que atuava o Cel. Marcondes denota bem a nova maneira de se lidar com as terras. Historicamente, as terras eram obtidas por seus proprietários através de espólios ou de transações individuais, quando houve a necessidade de se buscar novos terrenos para o plantio do café no Estado de São Paulo, empreendedores, tal como o Cel. Marcondes, enxergaram aí uma boa oportunidade de prosperar através da especulação imobiliária.

Para que a venda dessas terras pudesse ser facilitada, as companhias de colonização mobilizavam todo um aparato comercial com investimento em publicidade<sup>18</sup>, transporte para os compradores e até a criação de núcleos urbanos com uma estrutura suficiente para abrigar quem aportasse naquelas *terras desconhecidas*.



**Figura 03:** O mapa de São Paulo no ano de 1904 descrevia a região do extremo-oeste do Estado como “terrenos desconhecidos”.

É assim que surge a Vila Marcondes e com ela completa-se o processo pioneiro que daria origem à cidade de Presidente Prudente. Desse ponto em diante, as Vilas Goulart e

<sup>18</sup> Nos vagões das estradas de ferro, havia cartazes que mostravam um trem saindo de um corte e entrando em um aterro. Junto aos trilhos, terras cheias de cafezais. Do lado, um homem forte, bigodudo, bem vestido, com corrente de relógio à mostra, dizendo a um caipira: fique rico comprando terras na Alta Sorocabana. A Companhia Marcondes chegava a fretar vagões da Sorocabana para trazer os compradores de terras. Um fato curioso, que mostra bem o nível de comprometimento de Marcondes com a prosperidade de seus negócios foi a sua ida à Itália, mantendo inclusive contato com Mussolini em 1923, com vistas a trazer imigrantes para as suas terras, o que, no entanto, não se efetivou (ABREU, 1972).



Marcondes deram continuidade ao processo de crescimento tomando cada vez mais feições de uma cidade. Assim, em 1921, foi criado o distrito policial para dar segurança às duas Vilas, fato que elevou o status do povoado, mas ainda era pouco.

O passo seguinte para se atrair mais compradores era a criação do município, iniciativa encabeçada pelo entusiasmo do Cel. Goulart. Porém essa não seria uma tarefa simples, existia um jogo de interesses políticos e econômicos nos quais estavam envolvidas as cidades vizinhas. Exerceram, deste modo, uma forte oposição à criação do município as cidades de Conceição do Monte Alegre e Campos Novos do Paranapanema, respaldadas pelo chefe político regional, Ataliba Leonel, pois este não via interesse na elevação do distrito policial ao status de município, já que a população de eleitores ali existente não lhe era satisfatória.

No entanto, o empenho do Cel. Goulart, através de sua amizade com o senador Dr. Abelardo Cerqueira Cezar, e se aproveitando do ensejo da visita do presidente Washington Luís à Presidente Prudente, conseguiu contornar a situação de impedimento político à elevação daquelas terras ao status de município. Assim, pela sanção da Lei nº 1798 de 28 de novembro de 1921, Presidente Prudente se tornou oficialmente um município do Estado de São Paulo.

O novo município possuía uma área de cerca de 20.000 Km<sup>2</sup> constituindo 8% da área total do Estado. Estava coberta na sua maior parte por espessa mata virgem. O dorso da área era percorrido pela Estrada de Ferro Sorocabana. Ao longo de seus trilhos, os povoados, ou melhor dizendo, as estações, doze ao todo, algumas tendo em si embriões de cidade. De maior destaque, só Indiana e Santo Anastácio. No momento da criação do município, a cidade de Presidente Prudente contava com 580 casas. Agora cabeça política administrativa da região, iria tomando cada vez mais a posição de Capital da Alta Sorocabana (ABREU, 1972, p. 93).

Com a criação do município tiveram início as disputas pelo poder. Inicialmente Marcondes e Goulart intentaram uma união<sup>19</sup> para formar um Diretório Político, mas em função de desentendimentos a cisão não tardou a acontecer. Deste modo, duas propostas de Diretório foram submetidas à Comissão Diretora do PRP (Partido Republicano Paulista), que não aprovou nenhuma. E as eleições se aproximavam com esse racha entre as facções

---

<sup>19</sup> Em seu livro, o Cel. Goulart descreve o seguinte episódio da tentativa de aliança proposta pelo Cel. Marcondes: “(...) Marcondes me pediu certo particular o que aquiesci. Havendo-nos passado para a outra sala, eu e êle. Então êle me mandou sentar, assentou em minha frente, fixando o olhar em mim, e disse <<textualmente>>: <<Agora estamos com tudo em nossas mãos, portanto na primeira eleição Municipal apresentamos nome de gente para vereadores que farão o que quisermos e eu entro como credor do Município com a importância de quatrocentos contos e você com quanto quiser; assim deixamos de ser bobos dessa gente que nada agradece ou reconhece>>. E disse repetidas vezes: não é? não é?” (GOULART, 1967, p. 33).

goulartistas e marcondistas, até que tendo sido realizada as eleições em dezembro de 1922, logo em janeiro de 1923 a primeira Câmara Municipal foi instalada, com a vitória de Goulart.

O Cel. Marcondes, entretanto, não aceitando a situação e com o apoio de Ataliba Leonel, conseguiu instalar a sua Câmara Municipal. Essa dualidade de Câmaras perdurou até agosto, quando enfim foi oficializada somente a Câmara goulartista.

O município entrou em normalidade administrativa em 27 de agosto de 1923, quando se instalou a definitiva Câmara Municipal, reconhecida legalmente pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Aquela passou a ser a data oficial da instalação do município (ABREU, 1972, p. 215).

O Cel. Goulart governou sem grandes oposições ao seu trabalho durante todo o seu mandato (1923-1925). Mas como ressalta o próprio Cel. Goulart, “José Marcondes não foi como simples colonizador, mas com idéias políticas, como logo se manifestou ou agiu e já se fazendo meu adversário” (GOULART, 1967, p. 26). Assim, no ano de 1925 foi a vez do Cel. Marcondes se eleger prefeito, bem como a todos os seus candidatos à vereança, além ainda de ascender à presidência do Diretório Político do PRP. Para a complementação da hegemonia política, Marcondes conseguiu se livrar da tutela política de Ataliba Leonel, uma vez que Júlio Prestes, que era seu compadre, foi eleito presidente do Estado de São Paulo.

Tal era a amizade entre Prestes e Marcondes, que com apenas um pedido do primeiro, velhos desafetos políticos poderiam se unir. O que de fato ocorreu em 1927, com a aliança entre os dois coronéis de Presidente Prudente, apelidada de “casamento dos coronéis” pela população. Essa aliança proposta por Júlio Prestes conseguiu unir, pela primeira (e única) vez as duas principais lideranças políticas, econômicas e sociais no Diretório Político prudentino. Entretanto, três anos foi o tempo de duração dessa união, com o rompimento, em 1930, desse “casamento” pelo Cel. Goulart. E era natural que essa união não duraria muito, afinal, “ela sufocava interesses econômicos e políticos poderosos na medida em que ambos disputavam compradores para as suas terras e que a supremacia de um significava a vaidade ferida de outro” (ABREU, 1972, p. 220).

Todavia, considerando-se o todo da história de Presidente Prudente, não é exagero dizer que a cidade é filha dos coronéis, uma vez que além de estes terem dado o passo inicial para o surgimento do município, eles, por tudo o que fizeram pelos habitantes/compradores de

suas terras, tinham uma atitude paternalista mesmo, que era afinal a marca do título de Coronéis<sup>20</sup> que ora ostentavam por aclamação popular.

A presença do Coronel Goulart, êle próprio lavrador, era um estímulo moral para o combate. Seu prestígio de grande proprietário resolvia questões entre os moradores, afugentava os valentões e os fora-da-lei que apareciam. Socorria nas doenças, atendia nas condições dramáticas de crimes de toda a ordem, convocando as autoridades e apaziguando os ânimos. O Coronel Marcondes, embora ausente, era representado pelo prestígio da Companhia Marcondes cujo armazém fornecia aos colonos e cujos prepostos os amparavam e atendiam. E quando de suas visitas, sua presença ruidosa, sempre cercando a comitiva, infundia a confiança na vitória sobre aqueles dias duros de comêço. Deste forma, a liderança de Goulart e Marcondes era incontestável. A política, não poderia, portanto, estar em outras mãos. Era uma decorrência natural do poder econômico, social e moral (ABREU, 1972, p. 82).

Assim, o professor Dióres Santos Abreu, em uma precisa análise, nos mostra que além de o processo de colonização da Alta Sorocabana evidenciar a evolução nas formas de especulação imobiliária, através das distintas posturas adotadas pelos dois coronéis ao procederem à colonização de suas terras, o embrião da cidade teve, imprimido em si, as marcas pessoais da personalidade de cada um.

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 de seu principal orientador, aventureiro e visionário. Ambas foram marcadas pelas personalidades de seus proprietários: Goulart, caboclo retraído, cauteloso, desconfiado; Marcondes, caboclo também, mas polido

---

<sup>20</sup> De acordo com Victor Nunes Leal, o coronelismo é “(...) um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terras. Não é possível, pois, compreender o fenômeno sem referência à nossa estrutura agrária, que fornece a base de sustentação das manifestações de poder ainda tão visíveis no interior do Brasil. (...) e isto se explica justamente em função do regime representativo, com sufrágio amplo, pois o governo não pode prescindir do eleitorado rural, cuja situação de independência ainda é incontestável. Desse compromisso fundamental resultam as características secundárias do sistema ‘coronelista’, como sejam, entre outras, o mandonismo, o filhotismo, o falseamento do voto, a desorganização dos serviços públicos locais” Cf. LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Alfa - Omega, 1975, p. 20.

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).

Foi então com a marca da modernidade representada pelos trilhos da Linha de Ferro Sorocabana, da passagem de antigas formas de especulação imobiliária para as mais modernas, que se deu o nascimento de Presidente Prudente. Não obstante, mesmo tendo surgido acompanhando a velocidade inaugurada pelo século XX, foi concebida sob a égide do velho coronelismo<sup>21</sup>, prática arraigada de tal maneira na sociedade prudentina que, mesmo no século XXI, ainda dá mostras de vigorosidade.

## 1.2 A escola primária graduada no Estado de São Paulo

*“Essa foi a gente que anoiteceu na monarquia e amanheceu na república; gente sem cultura, quer artística, quer científica, quer moral” (CARDOSO, 1926, p.78).*

Com a modernização do país impulsionada pela Proclamação da República, o modelo escolar bem como os métodos de ensino deveriam, outrossim, se modernizar. A necessidade de educar a massa populacional, apoiada na crença de que o país não poderia evoluir com uma população ignorante, levou primeiramente o Estado de São Paulo a adotar medidas de padronização e racionalidade do ensino primário criando, em 1893, os Grupos Escolares.

Nesse tempo o Estado de São Paulo despontava no cenário nacional como uma nova potência econômica, agraciada pelos lucros proporcionados pelo “ouro verde”. A educação foi eleita a pedra angular do desenvolvimento de uma nova nação e sua modernização deveria ter como bases um novo modelo de escola e um novo modelo de ensino, que serviriam como estandarte da evolução econômica do Estado em detrimento do restante do país.

Assim, pouco a pouco, a hegemonia do Estado de São Paulo passava a ser notada e sua legitimidade era atestada pelo sucesso do novo modelo escolar que se irradiava por toda a federação:

O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar em duplo sentido: na lógica que presidiu a sua

---

<sup>21</sup> Neste sentido, é espantosa a contemporaneidade da afirmação feita por Victor Nunes Leal, em 1975: “Essa estrutura continua em decadência pela ação corrosiva de fatores diversos, mas nenhuma providência política de maior envergadura procurou modificá-la profundamente, como se vê, de modo sintomático, na legislação trabalhista, que se detém, com cautela, na porteira das fazendas. O resultado é a subsistência do ‘coronelismo’, que se adapta, aqui e ali, para sobreviver, abandonando os anéis para conservar os dedos” (LEAL, 1975, p. 256).

institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados (CARVALHO, 2007, p. 225).

O modelo escolar paulista começou a ganhar traços institucionais de uniformidade a partir da Reforma Caetano de Campos. A estratégia utilizada para a uniformização do ensino foi construir um Escola-modelo anexa à Escola Normal. Com essa medida os/as futuros/as professores/as deveriam ver como as crianças eram ensinadas e, posteriormente, imitar tudo no seu trabalho docente.

Para a direção da Escola-modelo foram contratadas professoras estrangeiras, dos Estados Unidos prioritariamente, onde o modelo e o método preconizados já haviam surtido efeito.

Para dirigir cada uma das seções da Escola-modelo, Caetano de Campos buscou profissionais com o domínio dos novos métodos. Para tanto, foram contratadas as professoras Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Miss Marcia Browne. Ambas indicadas pelo professor Lane, diretor da Escola Americana, foram formadas nos Estados Unidos. (...) A Escola-modelo foi instalada inicialmente na Rua da Boa Morte, nº 39, em um sobrado da Igreja do Carmo e inaugurada a 26 de junho de 1890. Começou a funcionar com apenas duas classes com os primeiros anos de cada seção (SOUZA, 1998a, pp. 36-37).

A idéia de renovação da escola pelos republicanos no Estado de São Paulo se antecipava à construção das modernas instalações para a educação popular primária. A reforma da instrução pública teve início com a reforma da escola normal, pois era necessária a formação de professores/as que estivessem imbuídos/as do espírito republicano de renovação da sociedade e com a consciência de que uma nova civilização nasceria pela educação, que era exatamente o seu encargo.

Assentada no método intuitivo de ensino, a Reforma pressupunha a existência de professores/as formados/as sob a égide dos mais modernos métodos de ensino, profissionais estes/estas que só poderiam ser encontrados fora do país. Assim, Caetano de Campos preconizava a contratação de professores/as com conhecimento do método intuitivo para lecionarem na Escola-modelo.

Foi com a esperança depositada num método que remetia à prática que a Escola-modelo foi criada: como um meio de experimentação do novo método aprendido na Escola Normal e como centro legitimador e irradiador das práticas a serem adotadas em todas as escolas do Estado. Deste modo, o ensino intuitivo passou a ser obrigatório.

No regulamento que for expedido para a execução desta lei, serão minuciosamente especificadas em programas as matérias que constituem o ensino e a sua distribuição conforme o desenvolvimento intelectual dos alunos, observando-se com rigor os princípios do método intuitivo (Lei 88, de 8/9/1892).

Esse método também era extensível para as aulas que fossem ser ministradas em nível primário, pois ia ao encontro do empenho modernizador republicano. A principal crítica à escola em tempos de modernização da sociedade era que a sua ineficiência na formação causava o retardo econômico do país, pois se os trabalhadores não eram formados adequadamente, estes não poderiam trabalhar na indústria uma vez que esta exigia um determinado nível de conhecimentos técnicos. Assim, a escola virou alvo da burguesia, que tentou implementar nesse espaço privilegiado instrumentos que fizessem com que os indivíduos que ali fossem formados, saíssem nos moldes requeridos pelo capital.

Uma forma de modernizar a escola foi alterar o método de ensino e, conseqüentemente, as atividades e os materiais:

(...) a chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um novo método: concreto, racional e ativo, denominado *ensino pelo aspecto, lições das coisas* ou *ensino intuitivo*, que é assim definido por um de seus elaboradores: *Intueri*, olhar; *intuitus*, observação (VALDEMARIN, 1998, p. 68).

Neste contexto, o uso dos livros também passa a ser encarado de outro modo. Os livros passaram a ter uma utilidade diferente: se anteriormente à República eles eram o principal instrumento para aprendizagem dos/das educandos/as, no período republicano, com o método intuitivo, eles se tornaram um instrumento de trabalho primordial para os/as professores/as.

Esse novo método era utilíssimo para a burguesia, pois se assentava na observação e no trabalho. A observação visava o trabalho com a inteligência da criança, estimulando a sua intuição e o trabalho que, na acepção froebeliana, objetivava aproximar as atividades exercidas pelas crianças às atividades do mundo adulto. Destarte, o método intuitivo se encaixava perfeitamente no que propunha a burguesia ao estimular, desde cedo, o pensamento com vistas ao trabalho produtivo.

Pode-se dizer então que, pautado no empirismo, o método intuitivo pretendeu dotar o saber escolar com a racionalidade científica, adequando-o à erudição. O método intuitivo colaborava também com a burguesia na medida em que moldava a sociedade e a cultura de acordo com os seus interesses, visando ao capital, uma vez que os saberes que a escola

veiculava eram selecionados pautados em uma ordem social e econômica, qual seja, a das elites (VALDEMARIN, 1998).

O mérito que pode ser atribuído ao método intuitivo, no que concerne especificamente à educação, é o de ter indicado a necessidade da criação de um modelo pedagógico dotado de intencionalidade e atento às condições sociais, culturais e econômicas do público a que atende.

Somado à formação de professores/as com modernos métodos, também deveriam existir materiais adequados e prédios novos, que dessem respaldo à criação da escola modelar.

Tais dispositivos, materializados nas demonstrações de Escola Modelo e no exercício da inspeção escolar, materializaram-se também nos Relatórios e Anuários do Ensino, como registro das práticas exemplares e do intento propagador e unificador da Diretoria da Instrução. Nessa estratégia republicana, o Grupo Escolar é a instituição que condensa a modernidade pedagógica pretendida e o “método intuitivo” a peça central na institucionalização do sistema de educação pública modelar (CARVALHO, 2007, p. 226).

A Reforma da Instrução Pública em São Paulo foi finalmente promulgada em 1892 através da Lei 88, de 8/9/1892, Decreto 114-B, de 30/12/1892, alterando além do ensino primário, o secundário e o Normal. Em relação ao ensino primário, ficou estabelecido que este deveria ser composto pelos cursos: preliminar, atendendo às crianças de 7 a 12 anos de idade em diferentes graus de aprendizagem, com aulas ministradas por professores/as normalistas, nas escolas preliminares; e complementar, que deveria ser ministrado nas escolas complementares para os/as educandos/as que tivessem concluído o curso preliminar, situava-se, portanto, no ínterim entre o ensino primário e o secundário. Mas este curso complementar não logrou êxito e logo em 1895 foi desvinculado do ensino primário.

A criação oficial dos Grupos Escolares se deu com a Lei nº 169, de 7/8/1893, e Decreto 248, de 26/7/1894. Assim, no local onde existisse mais de uma escola o governo poderia reuni-las em um só prédio. Esse modelo de escola primária graduada já era corrente nos Estados Unidos e na Europa desde o final do século XIX e, assim como nesses países, o Brasil o implantava com vistas ao atendimento das massas.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular — controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a

divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com elementos da racionalização pedagógica — em cada sala de aula uma classe referente uma série, para cada classe, um professor (SOUZA, 2006, p. 13).

Foi somente após o advento da República que os governos estaduais responsabilizaram-se pela construção e manutenção dos prédios escolares. Esse caráter institucional atribuído às escolas em função destas existirem em um prédio estatal foi um fator de grande relevância para a consolidação da escola pública no Brasil (SAVIANI, 2004). Esperava-se, com isso, atender à demanda por educação principalmente onde a população fosse mais numerosa.

Cada grupo escolar poderia comportar de 4 a 10 escolas isoladas e seria regido pela quantidade de professores referentes a agrupamentos de 40 alunos, contando também com adjuntos necessários à diretoria. Os alunos seriam distribuídos em 4 classes, para cada sexo, correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso preliminar. Para a direção, o governo nomearia um professor da mesma escola diplomado pela Escola Normal. Nos grupos escolares poderiam funcionar no mesmo edifício escolas do sexo masculino e do feminino, havendo completa separação dos sexos conforme prescrição legal (SOUZA, 1998a, p. 45-46).

É fato que os grupos escolares ofertaram o mesmo número de vagas para meninos e meninas, mas a co-educação ainda não era uma realidade. Mesmo com toda a onda modernizadora que a República inaugurou, os sujeitos que implementaram as inovações viviam em uma sociedade ainda marcada pela moralidade cristã e transgredir certos “dogmas” ainda não era possível.

Contudo, a Reforma de 1892 representou um avanço para a educação feminina, pois além da maior oferta de vagas os conteúdos também se ampliaram para as meninas, apenas permanecendo diferenciadas as disciplinas de trabalhos manuais e a ginástica.

A primeira reforma republicana da instrução pública favoreceu o acesso das mulheres à escola ao estabelecer a exigência do Estado em criar instituições educativas para ambos os sexos com um número mínimo de alunos. Todavia, foram os Grupos Escolares, os estabelecimentos que propiciaram, efetivamente, o maior acesso das meninas à escola ao estabelecer igual número de salas para ambas as seções. Tal princípio foi incorporado na concepção arquitetônica dos primeiros edifícios construídos no Estado de São Paulo para abrigar as escolas primárias compreendendo a simetria das plantas em alas específicas para meninos e meninas (SOUZA, 1998a, p. 47).



As inovações no ensino e na estrutura física da escola surtiram o efeito desejado, uma vez que o modelo de escola primária graduada se consolidou e passou a ser o paradigma para todo o país. Esse modelo alterou a cultura escolar, isto é, “(...) algumas práticas educativas e simbólicas que possibilitaram à escola primária paulista contribuir para a construção da nacionalidade e tornar-se guardiã dos valores cívico-patrióticos” (SOUZA, 2006, p. 233). A suntuosidade dos prédios que passavam a agregar várias escolas<sup>22</sup> em um recinto comum possuía um proposital apelo simbólico que buscava, para além da construção de edifícios, a invenção de uma tradição<sup>23</sup>.

A instauração de uma nova cultura escolar estava evidente, uma vez que tudo o que fora praticado antes da República na educação brasileira estava em forte processo de mudança. A cultura material, sem dúvida, foi o maior expoente de todo o processo de modernização que dominava o país. A escola não era mais apenas aquele espaço unitário no qual crianças de todas as faixas etárias ficavam sob a responsabilidade de um professor que emprestava a sua casa para tal finalidade. Com todo esse processo de renovação, mudanças conceituais também foram procedidas e algumas nomenclaturas foram alteradas, como é o caso do agrupamento de várias escolas que foi nomeado como Grupo Escolar, e a antiga noção de escola que passou a ser entendida como classe ou sala de aula do prédio escolar.

As atividades diárias nos grupos escolares ocorriam no espaço das salas de aula e dos galpões. Nas salas de aula de planta de desenho regular e moduladas, o mobiliário dos alunos era fixado no piso. Não eram raras as salas com tablados para a professora. No galpão, espaço sempre anexo ao edifício principal, aconteciam as festas cívicas, quando toda a escola se reunia para ouvir os discursos, do diretor e de alguma professora, alusivos à data e também as poesias pelos alunos mais competentes. Essa configuração do espaço determinava uma forma específica de ensinar e aprender: os alunos em dupla, sentados nas suas carteiras com cadernos e livros, e o professor soberano sobre o praticável à frente do seu principal instrumento de trabalho, o quadro negro. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 52)

---

<sup>22</sup> Os espaços que atualmente conhecemos como *salas de aula*, no final do século XIX e início do século XX eram denominados *escolas*. Desse modo, cabe aqui uma distinção entre as diferentes nomenclaturas aplicadas a cada tipo de instituição escolar: *Escola Isolada* era aquele espaço que abrigava apenas uma turma escolar; *Escolas Reunidas* era a denominação do agrupamento de mais de duas Escolas Isoladas, sem, contudo representar uma unicidade; *Grupo Escolar* era o espaço organizado que poderia abrigar de quatro a dez escolas isoladas, que passaram a se denominar classes. “O espírito que animou o grupo escolar foi inicialmente a reunião de escolas até consolidar uma certa unidade e organicidade que transformaria as escolas reunidas em classes e salas de aula e o grupo escolar numa escola primária una” (SOUZA, 1998(b), p.49).

<sup>23</sup> Uma tradição inventada é “conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”. Cf. HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico; v. 55), p. 9.

A escola parte da estratégia burguesa para a educação do povo, buscando construir uma nova estética através de mecanismos que exaltassem a existência desta estética que era construída no espaço escolar, mas que deveria extrapolá-lo atingindo a urbe. “O objetivo era dar visibilidade à modernidade, concretizar no espaço urbano novas atitudes e valores — a elegância, os bons costumes, o patriotismo, a civilidade ...” (VEIGA, 2007, p. 400).

O trabalho para civilizar toda a população era intenso e árduo, pois apagar velhos hábitos de vivência adquiridos no Império não seria tarefa fácil. Uma saída para esse trabalho hercúleo seria construir um modelo ideal de cidadão e disseminá-lo como parâmetro para toda a sociedade.

Deste modo, o processo de valorização da educação escolarizada pelo Estado vinha acompanhado da premência de modernização dos prédios, que tiveram que atender à nova organização da escola que passara a ser graduada. Não seria possível a construção de edifícios escolares somente levando-se em conta os aspectos técnicos de uma obra, a opinião dos profissionais que ali atuavam deveria ser levada em conta.

Esse processo ocorre em vários países europeus e também nos Estados Unidos onde o manual *School Architecture*, escrito por Henry Barnard, contribuiu para divulgar a nova concepção de que os prédios escolares deveriam ser cuidadosamente planejados com a participação de educadores. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 33)

A imagem veiculada era a de que esses prédios eram os espaços onde se formariam os novos cidadãos da pátria, portanto o edifício do grupo escolar era revestido de uma simbologia de grandeza da República. Todos os detalhes na construção desses prédios eram levados em conta e eram minuciosamente bem conjugados. É assim que vemos características comuns entre os edifícios dos grupos não somente no que tange à questão arquitetônica, mas também em relação à sua localização, sempre no centro das cidades, ao lado dos prédios mais importantes do poder público. Toda a sua imponência exercia o papel simbólico de distinção dos demais edifícios privados, e igualdade em relação ao prédio da Prefeitura, ao da delegacia, ao do fórum, mostrando que a educação figurava com a mesma importância atribuída aos poderes públicos.

A seleção do terreno para a construção do edifício escolar era criteriosa: quadras inteiras ou grandes lotes de esquina que proporcionassem uma visualização completa do edifício e permitissem múltiplos acessos. A entrada nobre, situada na fachada da escola, utilizada pelos alunos apenas em dias de festas, era secundada por entradas laterais separadas para meninos e meninas e de uso diário. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 44)

Com prática de reunião das escolas isoladas para a formação dos grupos escolares, os/as docentes que lá atuavam eram absorvidos/as sem a necessidade de concurso público e ganhavam o nome de adjuntos/as, nomenclatura esta que perdurou mesmo para os/as professores/as que posteriormente ingressaram mediante a realização de concurso.

Não foi imediatamente que os grupos escolares fizeram desaparecer as escolas unitárias, que resistiram e coexistiram com os grupos. Porém, com a importância que foi atribuída aos grupos escolares, as escolas isoladas não eram a preferência dos/das normalistas. Destarte, visando evitar um esvaziamento das escolas isoladas, principalmente das rurais, o governo estabeleceu que quem desejasse ministrar aulas no grupo escolar deveria comprovar que havia lecionado por pelo menos dois anos em escola isolada.

Não era apenas a ideologia (docência em pé de igualdade com uma missão sacerdotal) que justificava o desejo de ser professor do grupo, pois além desse relevante fator existia ainda a motivação salarial. Os grupos escolares pagavam melhor aos/às professores/as e os/as profissionais encontravam nesses prédios a vantagem de poder contar com a qualidade e as condições necessárias para o exercício do magistério. O prestígio social era um reforço da ideologia criada em torno do grupo escolar e dos/das profissionais que nele atuavam. Assim os/as professores/as, com todos esses incentivos, construíram uma nova cultura escolar.

Eles contribuíram para a dignificação da profissão mestre, produziram práticas, modelaram estratégias de grupo, consolidaram um determinado modo de vida profissional além de condutas e mentalidades. Nas salas de aula, nos corredores, nos pátios, na sala de professores, esses guardiões da República, os “faroés da civilização” como se referia Caetano de Campos, foram também artífices da moral, dos valores cívicos e da civilização. Mas tiveram que enfrentar dificuldades na construção do saber-fazer do ofício de ensinar, tiveram que ser ou simular serem modernos, tiveram que enfrentar o grande desafio que consistiu nas novas relações de poder engendradas na escola graduada. (SOUZA, 1998a, p. 54)

Outra forma de se dotar os grupos escolares com ares de excelência era a aplicação dos exames. A intenção em se realizar exames com um alto grau de dificuldade era exatamente criar um mecanismo que fizesse com que a escola fosse identificada como uma instituição de distinção e respeito social. Para tanto, eram eleitas pessoas da sociedade para compor as bancas avaliadoras dos exames que deveriam ser públicos e realizados como uma espécie de festa, uma celebração da meritocracia.

A seletividade da escola pública nascia na esteira da missão civilizadora. A escola para todos, ideal liberal democrático, confrontava-se com as características da sociedade brasileira altamente hierarquizada e discriminadora, recém saída da monarquia e da escravidão e pouco afeiçoada aos valores e à cultura democrática. (SOUZA, 2006, p. 70)

Os festejos promovidos pelas escolas prestavam um duplo benefício ao processo de construção de uma cultura cívica, pois ao mesmo tempo em que exaltavam os símbolos nacionais para toda a população, legitimavam os grupos escolares como sendo os espaços mais adequados para o cumprimento da missão de educar a nação. Deste modo, era incumbência dos grupos escolares a organização desses “(...) momentos especiais na vida das escolas e das cidades, momentos de integração e de consagração de valores — o culto à pátria, à escola, à ordem social vigente, à moral e aos bons costumes” (SOUZA, 1998b, p. 259).

Como foi ressaltado anteriormente, o prédio do grupo escolar figurava nos centros das cidades entre as edificações mais importantes, denotando que este possuía a mesma importância da prefeitura, da catedral, do fórum ou da delegacia. Da mesma maneira que nessas instituições era necessário um indivíduo de “pulso firme” que as comandasse e respondesse pelas suas ações, igualmente o grupo necessitava de uma figura dessas. Deste modo, surge o diretor do grupo, que deveria comandar a instituição em todos os aspectos, desde a burocracia institucional do dia-a-dia, até responder ao governo estadual pelas ações da escola.

Ao diretor foi atribuída a centralidade do poder, tudo o que dizia respeito à organização dos grupos deveria ser sua responsabilidade: a direção, a coordenação, a fiscalização etc. O seu poder e influência extrapolavam, às vezes, os muros escolares, pois a voz do diretor que era ouvida quando se tratava do tema educação, seja prestando contas às instâncias de inspeção do Estado, seja para a sociedade como um todo através, muitas vezes, da imprensa.

Não obstante, existir um plano bem concatenado e com a clara intenção de disseminação da instrução pública em nível primário, na prática os grupos escolares paulistas não atendiam ao que propunham: o atendimento popular. Apesar do crescimento suntuoso da matrícula nas escolas isoladas e nos grupos escolares, a grande massa estava de fora desse montante:

Apesar desse significativo crescimento o ensino primário atingia menos da metade da população em idade escolar. Em 1910, essa população

compreendia 439.373 crianças entre 7 e 14 anos de idade. O total de matrículas nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares era de 146.167, isto é, atingia apenas 33,3% dessa população. (...) Pode-se dizer que os grupos escolares atenderam nas primeiras décadas de sua implantação alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores melhor integrados do trabalho urbano. Deste contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros. (SOUZA, 1998a, p. 56-57)

Deste modo a Primeira República adentrava em sua última década, com a demanda por ensino aumentando e a amplitude de seu atendimento diminuindo. Em 1920 o Recenseamento Escolar, realizado durante o período em que Sampaio Dória foi Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, apontava um quadro desanimador para as pretensões de se popularizar o ensino primário, pois 67,9% da população em idade escolar não frequentava a escola, o que se refletia no analfabetismo, outro grande problema combatido pelo Estado, que atingia na época a impressionante marca de 74,2%.

O projeto republicano paulista acertou ao pensar na renovação total da educação com novos prédios, novos métodos, enfim, com a construção de uma nova cultura escolar. Entretanto, na prática não foi possível atender a toda a população, pois à questão da popularização do ensino se interpunham barreiras financeiras. Não era possível a construção de grupos escolares em todos os lugares e com a alta qualidade que se esperava de tal modalidade de escola e, essas restrições orçamentárias se refletiam também nos grupos que já existiam, haja vista que estes tinham que lidar com a falta de materiais básicos necessários para pôr em prática o plano de uma educação com os mesmos métodos ensinados pela Escola-modelo.

### **1.3 A educação em Presidente Prudente: das Escolas Reunidas ao Grupo Escolar**

A expansão dos grupos escolares paulistas possui relação direta com o desenvolvimento dos municípios. À medida que o café avançava, linhas de trem eram instaladas para o escoamento da produção e as cidades surgiam acompanhando o ritmo desenfreado do desenvolvimento econômico. Destarte, não é exagero dizer que “a expansão do ensino acompanhou os rastros do café e a ‘marcha para o Oeste’” (SOUZA, 2006, p. 104).

Esse movimento de desenvolvimento do micro (municípios) em razão do macro (Estado de São Paulo) marcou a economia nos primeiros anos do século XX, afetando também a educação.

Na maioria das cidades, as elites políticas e econômicas locais demandaram, exigiram, negociaram e patrocinaram a criação dessas escolas primárias modelares. A participação dos municípios foi grande oferecendo ao governo do estado prédios para o funcionamento da escola ou o terreno para a construção de edifícios ou até mesmo arcando com parte dos custos de manutenção. Em realidade, a gestão dos representantes locais junto aos setores políticos da administração estadual envolvendo negociações políticas (trocas de apoio e favores) foi um dos principais fatores determinantes no provimento, instalação e construção de escolas no estado de São Paulo ao longo do século XX. (SOUZA, 2006, p. 104)

Em Presidente Prudente não foi diferente do restante do Estado. A primeira iniciativa em prol da educação na cidade que se tem registro foi o recenseamento executado pelo próprio fundador de Presidente Prudente, Cel. Francisco de Paula Goulart: “Encontramos o próprio Cel. Goulart fazendo o recenseamento da população em idade escolar – 180 crianças – para impressionar e pressionar as autoridades da época” (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 7).

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, 1998b, p. 50)

Embora parecesse uma iniciativa positiva as Escolas Reunidas, estas estavam servindo como uma espécie de tapa buraco na instrução pública estadual. O governo paulista estabeleceu normas para a criação dos grupos escolares, pré-requisitos mínimos para que se pudesse mudar de categoria (de Escola Reunida para Grupo Escolar) e, por conseguinte, receber maiores investimentos. O grupo escolar poderia comportar de 4 a 10 escolas isoladas e seria regido pela quantidade de professores referentes a agrupamentos de 40 alunos, contando com adjuntos necessários a critério da diretoria. Os alunos seriam distribuídos em 4 classes, para cada sexo, correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso preliminar (SOUZA, 1998).

No contexto do surgimento da primeira iniciativa escolar de Presidente Prudente, na década final da Primeira República, o cenário histórico mostrava que a construção das Escolas

Reunidas servia também ao projeto expansionista e pioneiro da criação do município prudentino. Isto porque, muito embora a iniciativa da construção de uma instituição escolar mostrasse uma preocupação do fundador da cidade com a educação escolar, denotava, igualmente, uma preocupação econômica (oferecendo educação para os filhos dos que comprassem as terras daquele lado da ferrovia Sorocabana) e política (aspirando a Câmara municipal).

No livro que trata da história da fundação de Presidente Prudente, escrito pelo próprio protagonista, o Cel. Francisco de Paula Goulart, este relata o aumento da população<sup>24</sup> no ano de 1920 e a sua preocupação em atender as necessidades que esse aumento acarretava.

Tal foi o aumento da população, que já cogitei das escolas, digo, da criação de escola para as crianças. Eu executando o recenseamento, consegui o número de cento e oitenta, número que apresentei ao professor Hulman, Diretor Geral do Ensino do Estado, que não só foram criadas as Escolas, como imediatamente reunidas em quatro classes, em sendo: duas masculinas e duas femininas.

Dela fôra nomeado Diretor, o professor Walfredo Arantes Caldas. Para tal objetivo muito me auxiliou o então professor Victor Romano, Inspetor Escolar Estadual com sede em Assis, havendo me fornecido até uma cópia do mapa da circunscrição que compreendia aquela região, o qual apresentei também ao já referido Diretor Geral do Estado, o então Professor Hulman, completando assim o meu objetivo. (GOULART, 1967, p. 26)

Deste modo, a primeira iniciativa escolar em Presidente Prudente se dá pela iniciativa do próprio fundador da cidade e, no ano de 1921, as Escolas Reunidas já estavam em pleno funcionamento:

São as “ESCOLAS REUNIDAS”, sob a direção do Professor Walfredo Arantes Caldas. Representam a dura conquista da cidade que marcava o seu 4º aniversário. Alí 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)

De acordo com o Livro de Atas de Promoções, no ano de 1922 as Escolas Reunidas já contavam com o trabalho do diretor, Walfredo Arantes Caldas e de três professoras: Anna Rosa Pinheiro, Maria Ignez Bonatto Cepellos e Anna Camargo. No referido ano houve a matrícula de 203 crianças sendo 102 meninos e 101 meninas.

---

<sup>24</sup> De acordo com Abreu (1972, p. 81), o recenseamento oficial de 1920 apontava que “os habitantes da zona urbana atingiam o número de 846 e o recenseamento escolar acusava 251 crianças de 5 a 12 anos de idade”, números superiores, portanto, àqueles anteriormente arrolados pelo Cel. Goulart em sua contagem, o que só reforçava a necessidade do provimento do núcleo urbano com os serviços escolares.

No ano de 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.

Para atender essa demanda criaram-se mais 2 classes, passando a escola a ter, então, 6 classes: 3 masculinas e 3 femininas. Assim mesmo, o número de alunos ainda era diminuto. Havia classes, por exemplo, com um total de 6 alunos (2º ano feminino e 1º B masculino – Livro de atas e exames de 1923, p.2) e de no máximo 12 alunos (1º A feminino – Livro de atas e exames de 1923). (RIBEIRO, 1999, p. 29)

Em 1923 ainda, o número de crianças em idade escolar se amplia para 243, haja vista que a população da cidade estava aumentando desde a chegada da Estrada de Ferro Sorocabana em 1919 (ABREU, 1972). Assim, houve a necessidade de se criar mais duas salas. Entretanto, mesmo com esse crescente número de estudantes, as Escolas Reunidas ainda não podiam se transformar um grupo escolar.

Pelo regulamento de 1921 (Decreto nº 3.356, de 31.05.1921) as escolas reunidas poderiam ser instaladas onde quer que houvesse 160 alunos num raio de dois quilômetros e os grupos, onde houvesse 400 alunos a serem matriculados. (SOUZA, 2006, p. 118)

É importante situar o aparecimento e conseqüente expansão das Escolas Reunidas de Presidente Prudente no contexto mais amplo do Estado de São Paulo. Assim, se por um lado a demanda por educação na recém fundada cidade era grande, também havia a conjuntura estadual de reformas da educação<sup>25</sup> que favorecia a implantação e expansão dessa modalidade de escola.

Pela primeira vez, desde a reforma republicana da instrução pública realizada entre 1890 e 1896, foi interrompida a criação e instalação de grupos escolares. De outro modo, a política dos reformadores nos anos 20 orientou-se para a multiplicação das escolas reunidas priorizando a organização e distribuição do ensino primário nas vilas, distritos de paz e bairros populares dos núcleos urbanos. Assim, enquanto em 1920 havia 52 escolas reunidas em São Paulo, em 1924, o número total dessas escolas passou a computar 357 unidades. (SOUZA, 2006, p. 95)

No final do ano de 1924, as Escolas Reunidas de Presidente Prudente contavam 6 classes e com uma alta procura pelos seus serviços, com 194 crianças matriculadas (96

---

<sup>25</sup> As reformas educacionais da década de 1920 serão discutidas no final do Capítulo 2 (item 2.4).



meninos e 98 meninas) (SÃO PAULO, 1924). No final deste ano, acompanhando a troca das Reformas, com a exoneração de Sampaio Dória, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo e o conseqüente fim de sua reforma educacional, Presidente Prudente procurou se beneficiar da nova orientação educacional que se estabeleceria a partir do ano seguinte.

Com a derrogação da Reforma de 1925, a antiga estruturação do ensino foi restabelecida: quatro anos de duração nos grupos escolares e três anos nas escolas isoladas e reunidas. O grupo escolar voltou a ser priorizado nas políticas de expansão de vagas adotadas a partir de então. A mudança de orientação foi notável. Inúmeras escolas reunidas foram convertidas em grupos escolares e muitas desmembradas em escolas isoladas. (SOUZA, 2006, p. 96)

No ano de 1925, contabilizando 474 crianças matriculadas e aproveitando-se da conjuntura política, as Escolas Reunidas dão um importante passo na história da educação prudentina e “por decreto de 22 de janeiro de 1925 essas escolas foram transformadas em grupo escolar e dessa data em diante a matrícula foi crescendo (...)” (FOLHA DA SOROCABANA, 03/05/1931).

Após a instalação do grupo escolar um problema iria se tornar tema de várias reivindicações das autoridades locais e dos profissionais que atuavam naquele estabelecimento: a construção de um prédio adequado para abrigar o grupo escolar. Dessa maneira, defendendo a bandeira da construção de um prédio adequado para abrigar o Primeiro Grupo Escolar, alguns grupos sociais locais procuravam ganhar visibilidade, dentre estes, destacaremos nos capítulos subsequentes, o das docentes do grupo escolar. Essas professoras, inseridas no contexto republicano e da feminização do magistério, deram importantes contribuições para a edificação tão almejada, tal como era observado em outras cidades, em que o prédio do grupo escolar era um diferencial na paisagem urbana, um ponto emblemático que remetia ao progresso republicano.

## CAPÍTULO 2

### A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A ESCOLA PRIMÁRIA GRADUADA PAULISTA NO FINAL DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Vimos até aqui que a história da instalação do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente, deu-se no final da Primeira República, no contexto da implantação da modalidade de escola primária graduada pelo Estado de São Paulo, e, ao mesmo tempo, acompanhando o próprio nascimento e desenvolvimento da cidade em seus primeiros anos de existência. Mas não foi apenas no contexto prudentino que se desenrolou a história da educação desta cidade, haja vista que para o provimento das Escolas Reunidas e do recém inaugurado grupo escolar, eram contratadas docentes de outras cidades mais antigas (Botucatu, Tatuí, Sorocaba etc.) que já viviam em uma realidade de maior desenvolvimento, inclusive em relação à posição da mulher na sociedade.

O espaço conquistado na esfera pública da sociedade pelas mulheres brasileiras remonta a uma história luta que começou a frutificar em meados do século XIX. Isto porque, à questão da mulher perpassava, também, diversos interesses de vários grupos da sociedade masculina: o *capitalista*, que para modernizar o Brasil deveria incluir a mudança nas relações trabalhistas e a educação feminina; o *científico*, representado na época pelo discurso médico-higienista que tentava explicar a mulher pela via natural; o *religioso*, que intentava criar uma identidade feminina mariana<sup>26</sup>; e o da *família burguesa*, que deveria ser monogâmica, na qual a mulher deveria ocupar-se dos cuidados domésticos, além de ser o primeiro grupo social a não ser fundado sobre condições naturais<sup>27</sup>.

Como resultado de toda essa diversidade de objetivos, sobressaiu um ponto comum: o enaltecimento da família e a elevação da mulher como a responsável por tal tarefa. Assim, a solução encontrada pelo gênero masculino para equalizar toda a diversidade de concepções e necessidades para o gênero feminino no século XIX foi liberar a mulher para que se instruisse, mas mantendo-a por perto. Desta feita, se a mulher deveria ter instrução esta viria carregada de uma ideologia de “regeneração social”, isto é, essa educação que a mulher receberia deveria servir para o ajuste da família, pois a “essa *nova* mãe de família cabia zelar

---

<sup>26</sup> No século XIX o culto à imagem da Virgem Maria assumiu uma posição de destaque, algo que não era observável nos séculos anteriores. Com isso, foi imposta às mulheres uma imagem ideal a ser seguida e, como os homens desejavam uma mulher “perfeita”, vetado, obviamente, o desejo pela mãe de Cristo, estes impuseram às mulheres que se parecessem com Maria, isto é, que fossem obedientes, puras, mansas, castas e fiéis ao marido. Cf. PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Edunesp, 1998.

<sup>27</sup> Cf. ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. (Trad.) Leandro Konder. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

pelo bem-estar de todos e pela paz doméstica, pela sobrevivência dos filhos, pela vigilância da moralidade e, até pela educação dos filhos” (DUARTE, 2008, p. 193).

Sendo assim, este capítulo abordará o contexto no qual Presidente Prudente estava inserida, isto é, o da feminização do magistério e das reformas educacionais da última década da Primeira República.

## 2.1 A condição feminina na Primeira República

Proclamada a República no Brasil a ânsia naquele momento era a de se criar um novo país e, seguindo os trilhos da modernidade, as mulheres conquistavam pouco a pouco um espaço na sociedade, no espaço público. O processo de visibilização da mulher no Brasil pegou carona em um movimento mais amplo que ocorria no mundo ocidental, em que o capitalismo avançava a largas passadas e não diferenciava homens de mulheres, homogeneizava e pasteurizava-os: todos eram trabalhadores em potencial. Entretanto, no afã de se europeizar os costumes, que era a tônica adotada nos tempos imperiais, talvez não se tenha pensado que esse movimento fosse se refletir também nos comportamentos femininos. Percebemos este fato na reação masculina, pois aos mais conservadores “(...) era muito recente a presença das moças das camadas médias e altas, as chamadas ‘de boa família’, que se aventuravam sozinhas pelas ruas da cidade para abastecer a casa ou para tudo o que se fizesse necessário” (MALUF; MOTT, 1998, p. 368).

Assim, convivendo com o movimento estrangeiro de modernização de um lado, e com os costumes e código moral autóctone do Brasil de outro, as mulheres deveriam saber como lidar com essas fortes pressões. A dicotomia *permanência x mudança* confundiu bastante a sociedade, pois as novidades que estavam surgindo eram muito recentes, datavam do final do século XIX, enquanto os antigos costumes, bem como a mulher que os homens conheciam, já tinham suas imagens cristalizadas por uma tradição que possuía mais de trezentos anos.

As mulheres estavam dentro do conjunto de mudanças, alarmando o conservadorismo masculino. É certo que as mulheres da burguesia ainda eram muito dependentes da figura masculina, e uma das explicações para que estas permanecessem ancoradas nessa situação, era a de que elas constituíam o modelo que deveria ser seguido pelas demais mulheres da sociedade. Mas, por outro lado, eram essas mulheres que tinham acesso à educação e, desta maneira, aproveitando-se desta oportunidade que a história lhes proporcionava, não foram poucas as vozes femininas “(...) de inconformismo, tocado pela imagem depreciativa com que

as mulheres eram vistas e se viam” (MALUF; MOTT, 1998, p. 369), vivendo “encarceradas na domesticidade” do lar em função de dependerem economicamente do marido.

O lugar privilegiado para se perceber toda a efervescência provocada pelas mudanças e os contrastes causados pela modernidade, que avançava impetuosamente, era a cidade. A urbe era o local onde o choque do novo com velho se tornava mais evidente em função da diversidade de pessoas que ali se encontravam: escravos, imigrantes, a elite, as camadas populares, todos em contato. Na cidade do Rio de Janeiro, já no final do Império, podemos perceber as mudanças que ocorriam no âmbito urbano.

Mais tarde, já no fim do século XIX e começo do século XX, podemos presenciar o processo de *modernização* do Rio de Janeiro, intensificado pela emergência da República, quando as idéias de ser ‘civilizado’ e de europeizar a capital, em oposição à velha cidade de sociedade patrimonial, estão entre as primeiras intenções do novo regime político. (...) Surgem novas atitudes em relação às pessoas e situações. A proposta era ser ‘civilizado’ como o eram os franceses e os europeus em geral (D’INCAO, 2000, p. 226).

Na mesma velocidade em que iam se alterando as relações econômicas, igualmente os costumes e toda uma gama de comportamentos típicos do período anterior à República, deveriam se alterar. Entretanto a intelectualidade da época, de ambos os gêneros, não via com bons olhos todo esse movimento que mexia com a moral vigente e denunciavam que qualquer alteração na ordem familiar alteraria também o Estado, uma vez que este tinha as suas bases assentadas na família (MALUF; MOTT, 1998).

A solidariedade que marcou as relações sociais durante o século XIX, já havia se desfeito e, à medida que o século XX foi se iniciando, a individualidade passou a ditar o tom dos contatos humanos.

Esse processo de individualização encabeçado pela burguesia ascendente incidiu diretamente na família. A individualidade fez com que as pessoas buscassem um distanciamento dos locais públicos, na tentativa de preservar a sua privacidade. Assim, a diferenciação entre lugares públicos e privados ficou bem denotada: “a rua passou a ser vista em oposição ao espaço privado — a casa” (D’INCAO, 2000, p. 226).

A individualização burguesa fez com que a família se voltasse cada vez mais a si mesma, deste modo o espaço público mínimo que a mulher tivera nos séculos imediatamente anteriores ao século XX, se reduzia cada vez mais. Os afazeres domésticos se constituíam no único trabalho que era desejável que o gênero feminino executasse, afinal de contas quem deveria prover a casa, de acordo com o pensamento vigente na época, era o homem.

“A mulher que é, em tudo, o contrário do homem”, foi o bordão que sintetizou o pensamento de uma época intranquila e por isso ágil na construção de difusão das representações do comportamento feminino ideal, que limitaram seus horizontes ao “recôndito do lar” e reduziram ao máximo suas atividades e inspirações, até encaixá-las no papel de “rainha do lar”, sustentada pelo tripé mãe-esposa-dona de casa. (MALUF; MOTT, 1998, p. 373)

Diante da urgência com que se impunha de modernização do país que afetava, conseqüentemente, os costumes, homens e mulheres precisavam ser redefinidos para que a sociedade e o Estado não “se perdessem”. Assim, nenhum dos gêneros escapou de ter seus lugares na sociedade, bem como as suas funções, estabelecidos para serem seguidos, como se fossem uma espécie de receita ou guia de atuação social. Guardava-se uma complementaridade: se à mulher cabia as preocupações com o casamento, com os filhos, com o lar, enfim, com o privado; ao homem caberiam todas as atividades públicas, as quais as mulheres não tinham como sua função (MALUF; MOTT, 1998). Deste modo, um não adentrava na esfera do outro.

As relações gênero se processavam com uma aparente interdependência: as mulheres necessitavam do respaldo econômico masculino e os homens, por sua vez, necessitavam que a sua imagem social fosse bem construída e administrada. O que na realidade fica explícito é uma relação patriarcal à moda senhorial do período imediatamente anterior, na qual as mulheres nada mais eram do que um grupo de serviçais que deviam obediência e cuidados a um senhor. Essa relação desigual era clara em qualquer esfera da sociedade e, quando se consulta a legislação da época é notável a disparidade entre o tratamento dado aos infratores e às infratoras:

(...) os elementos envolvidos eram julgados muito mais pela adequação de seu comportamento às regras de conduta moral, consideradas legítimas, do que propriamente pelo ato criminoso em si. Igualmente, o modelo ideal de mulher que se distinguia nos autos era o da mãe, ser dócil e submisso cujo principal índice de moralidade era a sua fidelidade e dedicação ao marido. O homem se definia pela dedicação ao trabalho, pois sua obrigação fundamental era prover a subsistência da família. Emergia, assim, uma imagem assimétrica da relação homem/mulher, ou seja, do homem exercendo completa dominação sobre a mulher submissa. (SOIHET, 2000, p. 382)

À medida que a sociedade burguesa se modernizava e se europeizava novos postos de trabalho eram abertos, os quais as mulheres tinham condições de ocupar, mas a saída da esfera doméstica não seria tão simples assim:

Muito influenciados pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau, pelo pensamento médico vitoriano e por concepções religiosas, as elites intelectuais e políticas do começo do século XX procuraram redefinir o lugar das mulheres na sociedade, justamente no momento em que a crescente urbanização das cidades e a industrialização abriam para elas novas perspectivas de trabalho e de atuação. Formava-se a moderna esfera pública espaço em que as novas formas de interação, bem como a relação entre mulheres e homens, passavam a se pautar por modelos europeus, especialmente franceses e ingleses. (RAGO, 2000, p. 585)

Nessa busca pela redefinição do lugar da mulher, como acentuou acima Margareth Rago, o gênero masculino lançou mão de todo o aparato ideológico vigente na época para que se a mulher se libertasse do lar, esse movimento se desse dentro do plano dicotômico burguês (liberar as mulheres para o mercado de trabalho, mas mantê-las responsáveis pelo lar). É exatamente nesta questão que é notável o empenho de vários grupos sociais para construir a imagem da mulher ideal. O respaldo científico era dado pelo positivismo e o seu discurso voltado para o ajuste de cada indivíduo a sociedade de acordo com a sua natureza, ideário este corroborado pela maioria dos médicos da época.

Seguindo os ensinamentos de Augusto Comte, os membros do Apostolado Positivista do Brasil entendiam que a mulher não deveria possuir dinheiro — um objeto sujo, degradante e essencialmente masculino, portanto, contrário a sua natureza. A mulher deveria se restringir ao seu “espaço natural”, o lar, evitando toda a sorte de contato e atividade que pudesse atraí-la para o mundo público. A medicina fundamentava essas concepções em bases científicas, mostrando que o crânio feminino, assim como toda a sua constituição biológica, fixava o destino da mulher: ser mãe e viver no lar, abnegadamente cuidando da família (RAGO, 2000, p. 592).

O aparato jurídico foi também um meio utilizado. O Código Civil de 1916<sup>28</sup> dotava o homem de plenos poderes sobre a mulher com a qual contraísse matrimônio, inclusive dava ao marido o poder de veto às aspirações que a esposa por ventura tivesse, de adentrar na esfera pública, pois se o homem não aprovasse o trabalho da mulher fora do lar, este podia proibi-la de executá-lo. A mulher poderia, talvez, recorrer à decisão do juiz para autorizá-la ou não o trabalho, mas existiam vários rótulos com os quais as mulheres tinham que se

---

<sup>28</sup> Cf. *Código Civil da República dos Estados Unidos do Brasil*. Ed. anot. João Luiz Alves. Rio de Janeiro, 1926.

confrontar e, entre eles, figuravam os de “(...) perdidas e ‘degeneradas’ para os médicos e juristas” (RAGO, 2000, p. 579).

Com plenos poderes sobre a mulher, o homem se sentia a vontade para estabelecer a lei dentro de sua residência, sendo ali, no seu micro Estado<sup>29</sup>, juiz e policial. Deste modo, não são poucos os casos de violência e, dada a desconfiança da classe jurídica em relação à índole das mulheres trabalhadoras, muitas vezes o uso da agressão física contra a mulher não era punida, sobretudo quando se tratava das camadas populares, vistas como inferiores pela elite.

Neste sentido, o uso da violência era habitual para aquelas pessoas que resistiam a esses novos padrões, especialmente para as mulheres das camadas populares que, além de todas as normas sociais, ainda tinham que seguir os padrões que eram tidos como atributos naturais de seu gênero.

No tocante às formas de violência específicas da condição feminina, aquela relativa ao relacionamento homem/mulher revestia-se de caráter especial. Apesar da existência de muitas semelhanças entre mulheres de classes sociais diferentes, aquelas das camadas populares possuíam características próprias, padrões específicos, ligados às suas condições concretas de existência. Como era grande a participação no “mundo do trabalho”, embora mantidas numa posição subalterna, *as mulheres populares*, em grande parte, não se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino: submissão, recato; delicadeza, fragilidade. Eram mulheres que trabalhavam e muito, na sua maioria eram formalmente casadas, brigavam na rua, pronunciavam palavrões, fugindo, em grande escala, aos estereótipos atribuídos ao *sexo frágil* (SOIHET, 2000, p. 367).

Essas mulheres pobres tinham a sua relativa liberdade de sair às ruas sozinhas e de trabalhar, mas as determinações impostas ao gênero feminino eram inculcadas de tal forma que mesmo gozando de certa autonomia em relação aos homens, estas ainda tinham as aspirações que se esperava que tivessem em relação à maternidade e ao matrimônio. Mesmo tendo conseguido se libertar do lar fisicamente, na esfera psicológica essas mulheres ainda estavam bem atreladas às questões domésticas.

Essas dificuldades se agravavam, pois muitas das idéias das mulheres dos segmentos dominantes se apresentavam fortemente às *mulheres populares*.

---

<sup>29</sup> Neste sentido os manuais de economia doméstica da época, como este de 1916, ditavam como deveria se organizar o lar: “Quando há o que prenda a atenção em casa, ninguém vai procurar fora divertimentos dispendiosos ou prejudiciais; o pai, ao deixar o trabalho de cada dia, só tem uma idéia: voltar para a casa, a fim de introduzir ali algum melhoramento ou de cultivar o jardim. Mas se o lar tem por administrador uma mulher, mulher dedicada e com amor à ordem, isso é então a saúde para todos, é a união dos corações, a felicidade perfeita no pequeno Estado, cujo ministro da Fazenda é o pai, cabendo à companheira de sua vida a pasta política, os negócios do Interior”. Cf. LAR feliz, *O. São Paulo*, ANPUH; Marco Zero, set. 88-fev. 89, vol. 9, nº 17, p. 7-8.

Mantinham, por exemplo, a aspiração ao casamento formal, sentindo-se inferiorizadas quando não casavam; embora muitas vezes reagissem, aceitavam o predomínio masculino; acreditavam ser de sua total responsabilidade as tarefas domésticas, ainda que tivessem que dividir com o homem o ganho cotidiano (SOIHET, 2000, p. 367).

Essas concepções que atingiam as mulheres das classes populares e que foram legitimadas pelo judiciário, através da promulgação do Código Civil de 1916, já existiam há muito tempo na sociedade ocidental. No Direito Romano primitivo, por exemplo, a mulher era totalmente dependente do homem, fosse pai, marido ou tutor, como afirma Antônio Joaquim Ribas, “*propter sexus infirmitatem et propter foesium rerum ignoratiam*”(por causa da fraqueza do sexo e de ignorância quanto às coisas públicas) (RIBAS, 1880).

O Código Civil de 1916 serviu, em suma, para legitimar juridicamente as diferenças de papéis a serem exercidos em uma relação marital, oficializando os espaços a serem ocupados por cada um e as atitudes desejáveis a cada gênero. Com isso, os homens e as mulheres dessa sociedade moderna estavam moldados nas letras da lei, cabendo ao marido a tarefa de condução econômica do lar, já que era somente ele quem poderia ter acesso ao mundo público, e à mulher a direção da família já que o espaço privado era seu por excelência.

Apesar de se ter que promulgar uma lei para que as obrigações de cada gênero fossem cumpridas, temendo-se os efeitos da modernidade sobre a família, as bases para essa diferenciação estavam presentes muito antes da modernidade burguesa. Aristóteles indica qual é o lugar de cada um na família:

Reconhecemos três partes na administração da família: a autoridade do senhor, a do pai e a do espôso. Esta última autoridade se impõe sobre a mulher e os filhos, porém aquela e estes considerados livres. Para a mulher é um poder político ou civil, e para os filhos um poder real.(...) O homem livre ordena ao escravo de um modo diferente do marido à mulher, do pai ao filho. Os elementos da alma estão, em cada um destes seres, mas em graus diferentes. O escravo é completamente privado da faculdade de querer, a mulher tem, mas fraca; a do filho é incompleta (ARISTÓTELES, 1969, p. 42).

Assim vemos que a tradição ocidental destina à mulher o espaço privado, o âmbito doméstico. Isto porque sua natureza seria oposta a natureza da política (espaço público), o direito natural dota a mulher de alguns direitos civis, por isso, se o direito advém da natureza, a política não poderia provir do direito natural, mas sim de uma conjugação de capacidade geral e diferenciação sexual (CURY, 2001).



Essa diferenciação social das funções de cada um no lar, que a legislação oficializou, agia de modo tão intenso, que qualquer desvio da norma era visto como falha. Como essas normas ditavam o que era ser homem e o que era ser mulher, o mau desempenho de suas atribuições significava contrariar as obrigações, ou mesmo *deixar de ser* homem ou mulher. O que definia um marido era a capacidade de sustento econômico da casa e o que definia a esposa era o bom cuidado com a família, não era permitida a inversão dessas funções ou mesmo uma ajuda mútua, sob a pena de uma condenação pior que a jurídica, a condenação moral.

Em vez de ser admirada por ser “boa trabalhadora”, como o homem em situação parecida, a mulher com trabalho assalariado tinha que defender a sua reputação contra a poluição moral, uma vez que o assédio sexual era lendário. (...) As mulheres que trabalhavam nas tarefas caseiras tradicionalmente femininas, lavadeiras, engomadeiras, pareciam correr menos perigo moral do que as operárias industriais, mas mesmo nesses casos, sempre as ameaçava a acusação de serem mães relapsas (FONSECA, 2000, p. 516).

A modernidade era inevitável, mas as mudanças que esta trazia nem sempre eram acatadas de braços abertos pelas instituições sociais, sempre havia um discurso que intentava justificar e preservar as regras do sistema social e familiar. É notável que nesse tempo de mudanças em que as relações de gênero e familiares deveriam ser reestruturadas em função da modernidade, o casamento foi eleito como a melhor maneira de se viver o amor e de se exercer com higiene e moralidade a sexualidade. É óbvio que dentro dessa lógica matrimonial, tendo como modelo a família nuclear burguesa, o controle da sociedade ficaria muito mais fácil, fazendo com que a modernidade não afetasse em demasia a moral vigente.

O casamento no âmbito das relações burguesas servia como uma espécie de modulador do status social, podendo, portanto, elevá-lo ou apenas mantê-lo no padrão em que já se encontrasse. Nesse contexto, as mulheres passam a ser o termômetro do status social das famílias de elite e, para isso, deveriam ser modelos impecáveis do que representava, naquela época, uma mulher de respeito: ser uma ótima esposa e, outrossim, uma ótima mãe. Enfim, a esposa na família burguesa passa a ter a utilidade de alavanca, devendo alçar a família a níveis cada vez mais altos de prestígio social, pois “a riqueza tornou-se um critério de status muito mais importante” (KUZNESOF, 1989, p. 60) do que propriamente o amor.

A mulher da elite burguesa deveria zelar pela família e pelo matrimônio tendo controle da sua sexualidade e, principalmente, da sexualidade das filhas, que deveriam ter seus impulsos sexuais administrados, uma vez que a virgindade tinha certo valor de troca, ou seja,

poderia garantir uma “boa descendência”, um casamento que preservasse ou que elevasse o status social da família.

A preocupação exacerbada com a virgindade fazia com que as mulheres se sentissem mal com sua sexualidade. A relação que se estabelecia entre atributos “naturais” femininos e o seu comportamento social era tão estreita que o primeiro passava a ser norma para o segundo, isto é, mulheres e homens deveriam responder socialmente e sexualmente à sua natureza.

Esses sentimentos, por sua vez, seriam acionados e reforçados através de uma rede de informações sobre o corpo que se caracterizaria pela transmissão de informações de caráter restrito (“não pode”) e punitivo (“se fizer isto acontece aquilo”). A identidade sexual e social da mulher através de tais informações molda-se para atender a um sistema de dominação familiar e social. O medo, a insegurança, a vergonha, por sua vez, extravasam do sexual para atuação no social, num sistema de realimentação constante (SOIHET, 2000, p. 389-390).

Deste modo, as mulheres permaneceram por muitos anos presas dentro de normas morais e sociais que restringiam o acesso ao seu próprio corpo. As restrições imputadas ao gênero feminino eram exatamente o campo no qual os homens podiam atuar livremente. Cada indivíduo era responsável, deste modo, por sua natureza e poderia também sofrer as conseqüências de não cuidar bem de seus “instintos” e, como as regras eram em sua maioria voltadas para o controle das mulheres, eram elas que deveriam cuidar de sua honra.

Afinal, “pureza” era fundamental para a mulher, num contexto em que a imagem da Virgem Maria era o exemplo a seguir. “Ser virgem e ser mãe” constituía-se no supremo ideal dessa cultura, em contraposição à “mãe puta”, a maior degradação e ofensa possível da qual se desejavam escapar. E, assim, mulheres abandonadas expunham suas vidas em práticas abortivas toscas e apressadas, outras se desfaziam do recém-nascido nas situações mais trágicas. Transformavam-se em monstros, numa cultura alimentada pelo estereótipo do amor de mãe como instintivo, “porquanto as feras indomáveis, essas mesmas, com sua asperidade, têm amor”. Outras que arriscaram viver a sua sexualidade, com outro parceiro que não o seu marido, foram assassinadas em nome de “legítima defesa da honra” (SOIHET, 2000, p. 390-391).

As mulheres acostumadas a submeter-se à aprovação masculina no lar, a partir daquele momento, deveriam também submeter-se à aprovação sociedade.

A mulher de elite passou a marcar presença em cafés, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social. Se agora era mais livre — “a convivência social dá mais liberdade às emoções” —, não só o marido ou o pai vigiavam seus passos, sua conduta era também submetida aos olhares atentos da

sociedade. Essas mulheres tiveram de aprender a comportar-se em público, a conviver de maneira educada (D'INCAO, 2000, p.228).

Essa aprovação social dizia respeito às mulheres da elite que tinham o benefício econômico ao seu favor. Essa desobrigação de ter que trabalhar para se sustentar apresentava duas vias a estas mulheres: ou trabalhar em profissões que não embruteassem a feminilidade e que, ao mesmo tempo, as mantivessem em contato com a *sua natureza* (notadamente o magistério e a enfermagem); ou entregar-se ao ócio e às atividades domésticas.

O notável é que as duas vias convergem para um mesmo ponto, qual seja, a maternidade e o casamento. Acreditava-se que as profissões que as mulheres podiam exercer eram aquelas que as colocavam em contato com os cuidados com os seus filhos, logo a associação à profissão docente voltada à primeira infância; e o cuidado dos enfermos e com as crianças de outras mães, executando o trabalho de enfermeiras. Aquelas mulheres que ficavam restritas ao trabalho no lar, se não fossem casadas, eram preparadas por todas as vias para esse que deveria ser o seu caminho.

Desta feita, traçar uma “via alternativa”, tal qual a da profissionalização, se tornava um caminho extremamente tortuoso, esbarrava-se, como já enunciado, em um sem número de empecilhos. Às poucas que conseguiam transpor os limites do lar, um desafio hercúleo se impunha: conseguir exercer a profissão.

Adentrar em um espaço masculino, tal como era a esfera pública, configurava-se um grande desafio, uma vez que o campo era controlado pelos homens. Ocupar uma vaga no mercado de trabalho significava tomar o lugar de um homem, e, ao mesmo, tempo deixar um “vazio no lar”. Urgia então, ao gênero masculino das classes dominantes, encontrar uma solução para esse dilema: acompanhar a modernização liberando as mulheres para o mercado de trabalho e, concomitantemente, manter os padrões morais relegando ao gênero feminino as tarefas domésticas.

Assim, a figura materna é transportada do lar para a sociedade, para a esfera pública. Com esse posicionamento os burgueses deixavam bem claro para as que desejassem abandonar as tarefas domésticas, que essas obrigações lhes eram “naturais” e que, por esse motivo, mesmo na esfera pública suas obrigações com o lar apenas seriam deslocadas para uma realidade diferente, maior, isto é, as tarefas domésticas seriam aplicadas à sociedade como um todo. A atenção com a moral deveria ser ampliada já que as responsabilidades aumentaram e, a partir daquele momento, as mulheres deveriam manter o seu novo lar bem cuidado, pois delas dependia a formação moral da sociedade.

Esse preceito de “mãe cívica” possuía um encaixe perfeito para os burgueses, pois com essa ideologia a situação ficava totalmente sob controle: as mulheres da burguesia ficavam amarradas a esse ideário; as mulheres pobres eram liberadas para qualquer tipo de trabalho por serem consideradas inferiores; e, em comum, apenas o fato de todas estarem subjugadas pelos interesses dos homens da elite (RAGO, 2000).

Aproveitando-se desse contexto de ensimesmamento da família burguesa, começou-se a atribuir às crianças uma importância nunca vista outrora, fato este que alterava radicalmente a dinâmica familiar. A socialização das crianças passou a se dar com quem estas tinham o contato mais imediato, isto é, com a família e, como no padrão burguês era a mulher quem deveria se ater aos afazeres domésticos, era com ela que a criança estabelecia a sua primeira educação. É exatamente neste momento que a responsabilidade em relação à educação, começa a ser atribuída às mulheres, inicialmente recaindo-lhes a incumbência de educação dos próprios filhos.

Os cuidados e a supervisão da mãe passam a ser muito valorizados nessa época, ganha força a idéia de que é muito importante que as próprias mães cuidem de primeira educação dos filhos e não os deixem simplesmente soltos sob a influência de amas, negras ou “estranhos”, “moleques” da rua (D’INCAO, 2000, p. 229).

A partir desse momento também as crianças passam a contar com o auxílio de especialistas no acompanhamento de seu crescimento. Esse movimento que enclausura o gênero feminino dentro do lar fará também com que a mulher possa vislumbrar uma possibilidade de libertação, pois se era com a mãe que a criança tinha sua primeira educação, era sensato, de acordo com o pensamento da época, que fosse a mulher que continuasse essa educação quando a criança necessitasse ir à escola.

## **2.2 O casamento perfeito das mulheres com o magistério**

Vimos até aqui que a trajetória feminina na história do Brasil é marcada por construções masculinas, sempre definindo como deveria ser o modo de pensar e de agir das mulheres. Com a chegada do capitalismo ao país pelas mãos burguesas e a conseqüente emergência de modernização através do trabalho, uma senda foi aberta às mulheres. Porém a via do trabalho, assim como qualquer outra da esfera pública, era de domínio masculino, e todas as barreiras que eram impostas às mulheres no âmbito privado seriam novamente

erigidas, constituindo, como antes explicitado, um movimento dicotômico de necessidade do trabalho feminino, mas de restrição ao mesmo.

Destarte, a solução encontrada pelos burgueses para equacionar essa dicotomia foi estabelecer um tipo de trabalho que não ferisse nem a moral vigente nem os interesses do capital. Se pensarmos na escola como um forte agente social de disseminação de idéias e de formação de um grande contingente populacional, entenderemos o porquê de o capitalismo voltar as suas atenções para a educação escolarizada. Neste sentido então, “cabia à escola contribuir tanto na produção quanto na reprodução social, visando fortalecer e legitimar as práticas culturais urbanas que interessavam às elites dominantes” (CHAMON, 2005, p.16).

De acordo com Michel Apple (1988, p. 15) a docência é “um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe”, portanto a história da profissionalização do campo docente se liga tanto à economia (capitalista), quanto às relações de gênero. Desta maneira, a imbricação entre a docência e o trabalho feminino se dá na medida em que o gênero masculino necessitava adequar as exigências do capitalismo aos preceitos morais, em suma “era preciso de um corpo estável de profissionais que não buscasse no salário o motivo de seu ofício” (CHAMON, 2005, p. 80).

A necessidade de educar as mulheres em meados do século XIX já não era mais negada, mas como nenhuma educação é neutra, sempre servindo a algum propósito, não seria diferente para o gênero feminino. O tipo de instrução que era ministrado às mulheres servia para deixá-las cientes do seu papel de “regeneradoras sociais”, ou seja, era uma forma de alertá-las que a única razão para elas terem *podido* sair do âmbito doméstico e freqüentado uma escola era porque elas tinham uma “missão” a cumprir, e que o que elas aprendiam era para auxiliá-las na “nobre” tarefa de cuidar bem do seu lar. A própria educação rudimentar recebida era uma forma de mostrar que era somente aquilo que podiam aprender e querer, nada além daquilo.

Uma vereda começou a se abrir para as mulheres a partir da determinação da Igreja de que somente as professoras poderiam ensinar as meninas, uma vez que as escolas eram divididas por gêneros. Mas um problema aí se interporia: como as mulheres, que mal aprendiam os rudimentos, poderiam ser professoras? Diante da premência de ensinar as meninas nos vários colégios femininos que começaram a aparecer — principalmente pela iniciativa de religiosas estrangeiras, que tiveram a sua instalação favorecida pelo Ato

Adicional em 1834<sup>30</sup> — as mulheres eram contratadas para ministrarem aulas somente no ensino primário, improvisadamente, já que não eram professoras e não conheciam nada além do que tinham aprendido no próprio ensino primário.

Esse ajuste feito às pressas abriu o caminho do espaço público às mulheres que, a partir daquele momento, conseguiram um espaço no mundo profissional, mesmo sem serem profissionalizadas. Isso porque a motivação dessa incursão do gênero feminino no mundo público não era a necessidade econômica da presença feminina no mundo do trabalho, mas sim a preservação da moral burguesa reforçada pelo cristianismo, no sentido de proibir a co-educação<sup>31</sup>.

Acresce, ainda, que a própria profissionalização feminina no setor do magistério primário não chegava a ser o fruto das tendências liberais que se formavam no seio da sociedade brasileira. Significavam mais a solução do problema de mão-de-obra nas escolas primárias femininas dentro dos princípios da segregação sexual, que norteavam a moral da religião católica e a moral da sociedade vigente (SAFFIOTI, 1979, p. 200).

O descompromisso com a profissionalização feminina era notável, uma vez que o lugar destinado para formação do magistério eram as Escolas Normais<sup>32</sup> e estas, quando do início de seu funcionamento, eram destinadas à formação exclusiva de indivíduos do gênero masculino, constituindo, mesmo para os homens, uma formação pouco aprofundada. Não era

---

<sup>30</sup> “Em 1834 o governo brasileiro instituiu um Ato Adicional que descentralizava o ensino: os cursos superiores passariam para a administração da Corte enquanto a alfabetização e os colégios ficariam para a administração das províncias. Também dava autonomia para a iniciativa privada abrir colégios. Foi a partir desse Ato Adicional que as congregações religiosas educacionais se instalaram de fato no país, como fizeram as francesas Irmãs de Caridade (Vicentinas) em 1849, fundando o Colégio da Providência, em Mariana-MG, e as Irmãs de São José de Chamberry em 1859 fundando o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio na cidade de Itu-SP” Cf. MARIANO, Jorge L. M. Educação e religião: a escola pública paulista na primeira república. **Revista Eletrônica Cadernos de História**, Mariana-MG, vol. IX, Ano V, n. 1, pp. 44-57, Jul. 2010, p. 47.

<sup>31</sup> É natural que a Igreja católica rejeitasse a educação mista, pois tendo atividades distintas, homens e mulheres deveriam ser educados de forma diferente. Assim, o Papa Pio XI deixa bem claro a posição da Igreja católica neste ponto: “De modo semelhante e errôneo e pernicioso à educação cristã, é o chamado método de ‘co-educação’, baseado para muitos numa deplorável confusão de idéias, que confunde a legítima convivência humana com a promiscuidade e igualdade niveladora. O Criador ordenou e dispôs a conveniência perfeita dos dois sexos somente na unidade do matrimônio e gradualmente distinta na família e na sociedade. Além disso, não há de onde se possa deduzir que possa ou deva haver promiscuidade e muito menos igualdade na formação dos dois sexos”. Cf. PIO XI (Papa). **Divini Illius Magistri** (Sobre a educação cristã da juventude), (1927). Petrópolis: Vozes, 1974, p. 26.

<sup>32</sup> A primeira Escola Normal data de 1835, sendo instalada na cidade de Niterói. “A primeira dessas escolas, ao ser criada em 1835, nem previa a presença de alunas, e as que foram inauguradas em 1836 na Bahia e em 1846 em São Paulo mencionavam um curso feminino que não foi implantado. O provimento das cadeiras vagas das escolas femininas ficou a cargo das instituições religiosas ou particulares leigas”. Cf. VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mandes de Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 121.

nada além de um complemento pedagógico do ensino elementar e nem mesmo era equivalente ao ensino secundário (DUARTE, 2008).

Só na década de 1870 as Escolas Normais passaram a aceitar matrículas das moças, sendo que a Escola Normal da Corte, criada no Colégio Pedro II, apenas lhes ofereceu cursos profissionalizantes em 1880. Por tudo isso, é compreensível que os relatórios oficiais trouxessem sempre comentários ou críticas relativas à incompetência das professoras ou à falta de condições materiais de funcionamento das escolas (DUARTE, 2008, p. 196).

Vários ajustes foram necessários quando da entrada das mulheres na Escola Normal, haja vista que esta possuía toda a sua estrutura pensada exclusivamente para o atendimento do gênero masculino. De acordo com Heloisa O. S. Villela (2007), a solução encontrada pela escola Normal de Niterói, em 1874, foi destinar um prédio para cada gênero já que a co-educação era totalmente condenada pela sociedade. Porém a medida não durou muito tempo, pois em 1880, atendendo a demanda feminina pela formação no magistério que era muito superior à dos homens, as duas escolas foram unidas.

Mas não sem a desconfiança das famílias, a qual o diretor teve de responder através de medidas tais como a vigilância constante das educandas por duas inspetoras, justificando a eficácia de seu método o comparando a um exemplo pitoresco ocorrido em uma escola de Pernambuco, “em que um muro passado pelo meio da sala, à frente do professor, permitia que ele desse sua aula simultaneamente a alunos e alunas, mas não permitindo entretanto que esses dois grupos se enxergassem” (VILLELA, p. 122, 2007).

Sabe-se, como anteriormente explicitado, que a formação de professores nos primórdios na Escola Normal era bem rudimentar, considerada como uma espécie de “primário superior”. Mas a profissão docente era exercida não só por quem se formava para esse ofício, ela também era exercida por homens em outras profissões, em razão do comprometimento de pouco tempo para a realização deste trabalho, fazendo com que o magistério fosse interessante por outros benefícios que não propriamente o salarial, tal qual, a projeção social e a possibilidade de “exercer o poder e influir nas esferas políticas” (ALMEIDA, 1998b, p. 113).

Apesar dos poucos vencimentos percebidos, o discurso acerca da profissionalização atraía muitos candidatos para as Escolas Normais, fazendo com que o exame para admissão possuísse um alto nível de dificuldade e que fosse muito restrito. Outra explicação para a procura pela carreira docente é a de que esta constituía um dos únicos meios para que o contingente populacional das camadas médias da sociedade pudessem se profissionalizar e

ascender socialmente. No caso feminino "a Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, das mulheres prosseguirem seus estudos além do primário" (DEMARTINI, 1991, p. 32).

Em função da maciça entrada das mulheres na Escola Normal e a conseqüente formação de profissionais habilitados/as, a figura do mestre-escola que tinha a docência apenas como uma complementação da sua renda foi desaparecendo. Além disso, o crescimento da produção cafeeira e o início da industrialização, impulsionaram os homens a partir para outras atividades, deixando a docência de lado, fazendo assim com que as mulheres, acompanhando uma tendência mundial, fossem tomando a dianteira nas atividades do magistério. Era a grande oportunidade conquistada pelo gênero feminino, de sair da situação de submissão que restringia as mulheres ao âmbito doméstico e eclesiástico, para adentrarem no espaço social e profissional (RIBEIRO, 2006).

Essa aura de feminilidade que passou a revestir a docência do ensino primário, talvez, até mais do que a remuneração salarial e o aumento das ofertas no mercado de trabalho para os homens, deve também ter contribuído para afastá-los do magistério. Afinal, a mentalidade dos povos latinos acerca de masculinidade e feminilidade é sobejamente conhecida e naquela época era bastante acentuada (...) (ALMEIDA, 1998b, p. 123).

Assim ocorre o que muitos autores, como Almeida (1998a, p.64), denominam de feminização do magistério, para designar “uma ampliação do número de professoras na rede de ensino”; ou, segundo Tambara (1998, p.49), “uma ligação da docência ao trabalho doméstico, à dependência e à fragilidade tidas como ‘próprias do sexo feminino’”; ou mesmo, como pontua Campos (2002), relacionando-a a uma visão negativa do magistério em função dos baixos salários, à deficiente qualificação e pelo motivo de se haver um elevado número de mulheres provenientes dos estratos pobres da sociedade.

A feminização do magistério no Brasil já vinha sendo construída, como já exposto, desde o século XIX e quando a República aconteceu, as mulheres já haviam ganhado um espaço significativo na docência que só se ampliou com o passar dos anos. Com o valor crucial que a educação ganhou na República, os investimentos governamentais se voltaram para construção dos prédios para o funcionamento de mais escolas. “A esse aumento e a essa demanda correspondeu uma visão ideológica que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade, o que faria principalmente através de sua inserção no campo educacional” (ALMEIDA, 1998b, p. 111).



Com a presença feminina dominando as salas de aula as opiniões a respeito do (des) preparo das mulheres divergiam.

Intelectuais de extração liberal e positivista, como Teixeira Mendes, Tito Lívio de Castro e José Veríssimo, embora aceitassem a educação feminina, recomendavam que ela não ultrapassasse os limites da formação de donas-de-casa e mães de família (MANOEL, 1996, p. 31).

Tito Lívio de Castro (1864-1890) defendia que as mulheres, estando despreparadas e voltadas para o passado, não poderiam preparar pessoas para o futuro. No entanto a visão que vinha ganhando predominância entre os homens, e que servia até como justificativa para a saída masculina da docência, foi que a mulher, como sempre esteve preparada para a maternidade, teria seus/suas educandos/as como seus/suas filhos/as. Justificativa que se somava a um novo perfil feminino que passava a ser exigido:

as mulheres deveriam ser responsáveis pela constituição de um lar organizado e higiênico, de tornarem-se capazes de controlar os maridos e de educar os seus filhos e filhas para serem novos cidadãos e trabalhadores disciplinados, honestos e ordeiros, isto é, os agentes responsáveis pela construção do progresso e da ordem social (MOREIRA, 1999, p. 59).

A atividade docente que, no período de sua construção ideológica, quando fora pensada somente para o gênero masculino “ao longo do século XIX consolidou uma imagem de professor, que cruzava as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos” (NÓVOA, 1995, p.16). O magistério é então uma profissão que nasce com um acentuado caráter missionário e de subserviência. Desse modo, tendo a atividade docente se feminizado, somaram-se o caráter servil da profissão com as características tidas como *tipicamente femininas* à prática do magistério, o que era muito conveniente para a burguesia e para o Estado. Esse constructo social de servilidade atribuído à docência associado à passividade considerada *natural* das mulheres passaram a ser, a partir daquele momento, exigências à prática do magistério, fazendo com que as reivindicações em relação às melhorias trabalhistas, bem como reajustes salariais, se tornassem praticamente impossíveis.

Enquanto que na concepção de educação das escolas americanas, o trabalho feminino era de grande importância para o ensino do magistério, na concepção educacional brasileira, as funções de professora no magistério público eram desconsideradas e mal aceitas pela população devido à baixa remuneração (BIANCO, 2006, p. 83).

Com a bruta diminuição no quadro de professores, as escolas para meninos começaram a admitir, mediante ajustes, as normalistas. Acreditava-se ser necessária uma preservação da feminilidade que poderia “ferir-se” com a profissionalização e, além do mais, qualquer trabalho fora de casa era tido como secundário em vista da função primordial que era a maternidade, podendo ser, qualquer ocupação profissional, abandonada quando chegada a gravidez e/ou o matrimônio. Este caráter de provisoriedade que ficava atribuído à docência feminina contribuía e justificava os baixos salários (LOURO, 2000).

Os modos recatados e cheios de moral e boa conduta eram uma exigência na normalização dos/das educandos/as e dos/das professores/as, que eram tidos como “clérigos leigos”. Era preciso ter controle sobre os desejos e atitudes.

Chegou-se ao extremo de proibir o ingresso de mulheres grávidas no quadro de professores de Santa Catarina, em 1917, por se acreditar que isso expunha a vida sexual da professora aos/às educandos/as. Essa restrição chegava à radicalidade da proibição do casamento: “as candidatas ao magistério público que se matricularem na Escola Normal, da data desta lei em diante, diplomadas e nomeadas Professoras, perderão o cargo se contratarem casamento” (LOURO, 2000, p.468).

Com o acesso ao mundo do trabalho sendo uma realidade cada vez mais presente na vida do gênero feminino, algumas moças começam demonstrar mais preferência pelo trabalho do que pelo matrimônio. O casamento era mais uma imposição familiar que se enquadrava dentro de um sistema de partilhas que se mostrou, ao longo da história, prejudicial à mulher, pois beneficiava mais ao homem. O matrimônio, muitas vezes, não representava um desejo pessoal, haja vista que poderia fechar as portas da profissionalização à mulher.

Esse “contrato” é a partilha do leão: o homem é forte, instrui-se, vai até onde sua capacidade o leva, e, a mulher ‘é do lar’, não cursa estudos superiores, obedece, serve, abdica do direito de pensar para “ser do lar”, para defender a instituição da família (...) (MOURA, 1926, p. 184).

O magistério era tido também como um escape à obrigação do matrimônio. A docência se comparava ao casamento, podendo-se assim, justificar o fato de a mulher ser solteira e também reforçar a idéia de “não profissionalismo”, pois não havia motivos para se exigir um salário maior para uma atividade “maternal”, que não é cobrada no cotidiano doméstico. A escola se envolve dessa forma em uma dualidade, pois se por um lado dava oportunidade da emancipação feminina quanto aos antigos dogmas que as prendiam ao lar;

por outro lado deixava as ligações da escola com a casa bem estreitas, promovendo na verdade uma “escolarização do doméstico”.

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio das funções sociais, *a menos que* possa se representar de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente (LOURO, 1997, p. 96-97).

A idéia do trabalho docente como missão social e sagrada trazia atrelada a si uma ambiguidade, pois deveria ser exercida vocacionalmente e, ao mesmo tempo, ser muito bem remunerada, dada a sua importância para o futuro da república. Apesar das tentativas de elevação do magistério procurando dotá-lo com uma importância missionária sacerdotal, os baixos salários continuavam figurando como uma das principais reclamações dos profissionais da época, pois apesar da *nobre missão* que tinha quem exercia a docência, a recompensa, seja financeira ou em forma de prestígio, não era tão nobre quanto.

Não obstante os salários baixos, as mulheres perceberam no magistério uma boa forma de se alcançar a esfera pública da sociedade, sem provocar muito estardalhaço, dado o caráter maternal com que a docência se revestia naquele momento. A mistura de características sacerdotais, missionárias e, a partir da entrada das mulheres na profissão, maternais, associadas ao magistério fazia com que as mulheres fossem aceitas como professoras pela sociedade. Talvez por esse motivo as mulheres não intentassem romper o invólucro ideológico que revestia o magistério, pois se o questionassem estariam lutando contra o momento histórico que lhes possibilitava o trabalho (ALMEIDA, 1998b, p. 115).

O magistério passou então a ser a opção mais procurada, pois além de possibilitar à mulher uma maior liberdade ainda possuía mais prestígio do que as outras profissões exclusivamente destinadas ao gênero feminino na época. Mas o que imperava era a necessidade: poucas foram as que escolheram o magistério como forma de realizar-se socialmente, era mais premente a situação financeira, pois, como já descrito, essa era uma forma de emancipar-se economicamente do marido. Apesar de o salário ser baixo em comparação com as profissões exercidas prioritariamente pelo gênero masculino, a docência era certamente a que melhor remunerava entre as poucas opções acessíveis às mulheres, além de proporcionar ganhos culturais que não poderiam ser obtidos em outras profissões.

Contudo, a feminização do magistério não transcorreu de modo suave, as professoras sofreram retaliações por parte do gênero masculino aliado à Igreja Católica, isto porque muito embora a profissão docente não ocupasse o papel central na vida dos homens, as mulheres estavam lhes tomando os lugares que outrora eles nem precisavam se preocupar em procurar, pois era certo que aos homens seria destinado este encargo. À Igreja desagradava também inicialmente a idéia da profissionalização feminina, haja vista que o pensamento anti-moderno clerical corroborava a idéia da separação natural entre homens e mulheres que destinava as funções públicas para os primeiros e a esfera doméstica para o gênero feminino.

Com a propagação da educação popular no final do século XIX, houve a necessidade de um aumento do número de profissionais para atender à demanda de pessoas que buscavam a instrução pública. E uma explicação muito usual quando se discute essa necessidade de aumento do número de profissionais na área educacional é o de que com a paulatina saída dos homens da área educacional em função dos baixos salários, as mulheres começaram a tomar a dianteira na atividade docente. Como se fosse um processo natural, transcorrendo sem interposições nem contratempos (ALMEIDA, 1998b).

Entretanto, temos que admitir o caráter simplista, para não dizer injusto, dessa explicação corrente de que *as mulheres ocuparam uma vacância deixada pelos homens na docência*. Negar a luta de tantas mulheres<sup>33</sup> ao longo da história, considerando-se aqui somente o contexto brasileiro, significa vincular-se a uma perigosa análise misógina que considera que o gênero feminino não consegue nada além do que os homens lhe concedem.

Não foi sem luta que as mulheres procederam a sua entrada na docência. Mas talvez, como nos aponta Almeida (1998b), em função de a reivindicação pela profissionalização pautar-se pelo modelo próprio da tradição portuguesa — sem grandes alardes e manifestações efusivas — pode parecer que este movimento nem sequer ocorreu, entretanto não deixava de ser uma maneira, bem particular, de lutar e resistir. É possível encontrar várias manifestações femininas nos jornais, revistas ou mesmo em livros, em relação à necessidade de se ter uma profissão e contra todo o tipo de dominação que sofriam pela sociedade patriarcal.

Que dizer de uma civilização que permite o cafetismo - fingindo que o persegue, permite o tráfico das brancas, necessário para a “instituição sagrada da família” (!) e que, depois, prende a mulher ludibriada, nos Saint-

<sup>33</sup> Neste sentido é válido conferir as obras significativas de algumas mulheres que militaram pela causa feminina: COBRA, Ercília Nogueira. **Virgindade inútil e anti-higiênica** — novela liberalista contra a sensualidade egoísta dos homens. (1927). Paris, Societé d'Éditions des Maîtres Célebres, s.d.; AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo, SP: Cortez Editora ; Brasília, DF: INEP, 1989.; MOURA, Maria Lacerda de. **Em torno da Educação**. São Paulo: Teixeira, 1918; entre tantas outras.

Lazare ou no Bon Pasteur, enquanto o homem continua a sua vida de conquistador de outras futuras prisioneiras, livre das garras da polícia (...) (MOURA, 1926, p. 166).

Por isso é incoerente dizer que não houve luta feminina para se exercer a profissão docente. Outrossim, incorre-se em um grave erro quando se sustenta a idéia de que a profissão sofreu um rebaixamento em função de as mulheres terem dominado o campo profissional. Segundo Araújo (1991, p. 128) atribuir à feminização do magistério a desvalorização do trabalho docente significa esquecer que a profissão já passava por esse processo antes da entrada das mulheres na profissão. Além do mais existem outros fatores que contribuíam para essa desvalorização, tais como a própria ideologia criada para explicar a entrada feminina no magistério e as condições culturais, tudo articulado à intervenção estatal.

Apesar do apelo que muitos fazem remontando um *tempo glorioso* da profissão docente, a história mostra que este tempo nunca existiu. O que sempre existiu foi um ideário que procurou atribuir uma notoriedade nobiliárquica à categoria docente que, no entanto, ficava restrita unicamente ao campo das idéias, uma vez que na prática não havia nem o prestígio nem a compensação salarial. E em meio a todo esse cenário de desvalorização social e financeira, desponta a figura feminina, que buscava espaço no único canal que fora aberto às mulheres. Estas tiveram ainda que lidar com todo o preconceito e misoginia de uma sociedade agrária e patriarcal, além da resistência exercida pelos profissionais do gênero masculino que viam na mulher uma concorrente em uma área profissional já há muito combatida.

Jane Soares de Almeida enumera várias causas para a feminização do magistério, diversas do expediente que considera esse processo como uma *concessão masculina* às mulheres, dentre as quais se incluem as

(...) mudanças dos ideais burgueses no período, aliando-se a novas concepções sobre o trabalho remunerado exercido pelas mulheres; mais uma ideologia que pregava a liberdade, a autonomia, a independência econômica para os homens e a subordinação das mulheres. As mudanças sociais que a industrialização e a urbanização crescentes estavam favorecendo; a emergência do feminismo e suas reivindicações por direitos políticos, educacionais e profissionais levaram as mulheres a vislumbrar, no magistério, um espaço profissional que se adequasse ao que se esperava em termos sociais e ao que realmente precisavam para ir ao encontro de um futuro com mais independência e menos opressão (ALMEIDA, 1998b, p. 119-120).

Assim, acatando as normas preestabelecidas para o exercício da profissão, as mulheres ascenderam rapidamente nessa área de trabalho. Pouco a pouco e sem causar grandes

conflitos com a moral burguesa, o gênero feminino foi abrindo caminho, a partir da atuação docente, para futuras conquistas profissionais de outras mulheres em outras profissões, pois mesmo com um baixo salário, a sua independência financeira começava a ser conquistada. E isso lhes possibilitou alçar vôos cada vez mais altos e cada vez mais distantes do ninho, pois, libertas da tutela econômica masculina, as mulheres conseguiram no decorrer do século XX, com muita luta, se firmar definitivamente no espaço público.

### 2.3 Professoras e educandas de Presidente Prudente

*“Presidente Prudente as recebeu nesse período, vindas principalmente das cidades de Botucatu, Tietê e Tatuí. Vinham alegres e festivas, como professoras primárias, e contaminavam de alegria a cidade, os sítios, as fazendas e os patrimônios mais distantes. Nos bailes comemorativos de datas famosas ou em alguns fins de semana, elas deixavam as escolas rurais, e como um bando de andorinhas, esvoaçavam a sua graça pelas ruas da cidade. Vinham, aqui, desfrutar dos ares de civilização e, com uma segunda intenção, que, na verdade, era a primeira, vinham caçar maridos” (RESENDE, 1992, p.177).*

O trecho acima serve para denotar que mesmo com toda a luta que as mulheres travaram para adentrar na esfera pública da sociedade, velhas concepções permaneceram. Isto porque a história não ocorre linearmente, respeitando regras preestabelecidas, como se existisse um enredo, como se em um momento um grupo *passasse a ser* o protagonista de uma idade se afigurando imaculadamente no horizonte de práticas há muito consolidadas.

Mesmo em meio a significativas alterações do *status quo*, sempre existem as vozes que defendem a permanência e que, por serem as detentoras do *discurso legítimo*, ganham ares de verdade absoluta, dominando e se tornando as vozes das próprias protagonistas. Deste modo, a utilização da metodologia da história oral se mostra adequada na busca pelas vozes do gênero feminino que vivenciou o princípio da história da educação em Presidente Prudente, e que estiveram por muito tempo caladas pela história oficial.

Entretanto, o movimento da “história vista de baixo”, por sua vez, expôs as limitações desse tipo de documento. Os registros oficiais em geral expressam o ponto de vista oficial. Para reconstruir as atitudes dos hereges e dos rebeldes, tais registros necessitam ser suplementados por outros tipos de fonte (BURKE, 1992, p. 13).

Ora, se a história tradicional preconizava unicamente a utilização de documentos oficiais, é natural que as professoras, na realidade das três primeiras décadas do século XX, estivessem caladas. O processo de burocratização pelo qual a educação brasileira passou

desde o início da República até a década de 1930, quando são criadas as Delegacias de Ensino, foi pouco a pouco, como bem nos mostrou Souza (2006), retirando a voz dos/das professores/as, excluindo-os/as do discurso oficial, transformando-os/as em estatísticas.

A história dessas mulheres, diante do número reduzido e da ausência de uma documentação mais abundante tende a ser explicada de maneira totalizante, unificada apenas pela constatação da relação de gênero. As diferenças e as singularidades fogem a qualquer constância sincrônica e diacrônica. É preciso buscar, investigar (POSSAS, 2001, p. 253).

Desse modo, pouco se sabe do cotidiano escolar a partir da perspectiva dos/das que fizeram parte diretamente do processo, dos/das que sofreram as mudanças contínuas na direção da educação, como lidaram com as alterações metodológicas e, no caso de Presidente Prudente, com a precariedade das instalações do grupo escolar. Mas se os/as professores/as já não podem mais nos relatar a sua atuação no grupo escolar da cidade, ainda restam algumas vozes da época que o tempo não calou.

A construção da cultura escolar não se dá somente pelas ações dos/das professores/as. Os/As educandos/as estão envolvidos/as no cotidiano escolar tanto quanto os docentes, uma vez que as ações docentes a eles/elas eram voltadas. Assim, em função de não se poder mais ouvir as vozes das docentes, esta pesquisa procurou, assim como a de Possas (2001):

Mesmo que ainda não conseguisse ouvir a sua voz, uma vez que nos casos é o outro que fala, pude, pelo viés interpretativo, sentir no ar a presença de padrões de julgamento permeados pelos preconceitos que estão sempre presentes nas práticas sociais que envolvem as mulheres (POSSAS, 2001, p. 35).

O que se nota claramente nas entrevistas é que o esforço para se criar uma imagem sacralizada das professoras como profissionais dotadas de uma alta competência e conduta irretocáveis surtiu efeito, haja vista que na maioria dos relatos há uma espécie de consenso quando os/as entrevistados/as foram questionados/as a respeito do comportamento das docentes do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente.

(...) eles eram sacerdotes, eu acho. Na época eu dizia assim, às vezes eu comentava com o meu pai, eu tinha muita ligação com o meu pai: Pai, olha, pastor, médico e professor é a mesma coisa, não é? Eu achava que a

atividade deles era tão importante quanto a de um sacerdote. Se equivaliam (D. Lourdes)<sup>34</sup>.

Elas educavam, educavam mesmo! Era uma segunda mãe na escola. Até minha mãe, quando alguém chegava em casa e fazia uma queixa da professora, ela falava: Aqui eu sou a tua mãe, na escola a professora é tua mãe (D. Ygnez)<sup>35</sup>.

Para elas tudo estava bom, ninguém reclamava de nada. Se bem que a gente criança, não tomava conhecimento desses assuntos (D. Elza)<sup>36</sup>.

Como bem ressaltou D. Elza Mascarenhas, o fato de as professoras batalharem fora da sala de aula por melhores condições de trabalho, não era levado ao conhecimento dos/das entrevistados/as, crianças na época, e que na maioria das vezes tinham um contato restrito com as professoras, limitado ao tempo em sala de aula. Para os/as entrevistados/as que seguiram o caminho da docência como profissão, a visão da atuação das professoras pôde ser ampliada, uma vez que tiveram a oportunidade de passar pelo o que as suas professoras primárias passaram: as dificuldades do exercício da profissão, a sua desvalorização salarial, a ação da ideologia etc.

(...) antigamente falava-se assim: Ah, casou com professora, que maravilha! O marido nem precisa trabalhar! [risos] Morre de fome [risos]. Hoje a professora tem que lecionar de manhã, à tarde e a noite, como que ela pode produzir tanto? (D. Eivacyr)<sup>37</sup>

D. Eivacyr Josephina Giglio Gomes chegou à Presidente Prudente, juntamente com sua família, em março de 1933. A família Giglio veio da cidade de Mococa — situada no interior do Estado de São Paulo, fazendo divisa com o sul do Estado de Minas Gerais — cruzando, portanto, o Estado para tentar a vida no *sertão paulista*. O seu pai, João Giglio, alfaiate, vendo os seus negócios prejudicados, pois Mococa se situava no front de batalha da Revolução de 1932, e tendo cinco filhas para criar, rumou para a jovem e promissora cidade de Presidente Prudente.

---

<sup>34</sup> **MOTA, Lourdes Ferreira da:** depoimento [08/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

<sup>35</sup> **MAZZARO, Ygnez Portioli:** depoimento [02/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

<sup>36</sup> **MASCARENHAS, Elza:** depoimento [02/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

<sup>37</sup> **GOMES, Eivacyr Josephina Giglio:** depoimento [17/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.



O Sr. Giglio prosperou<sup>38</sup> junto com Presidente Prudente e fez questão de dar uma formação escolar para as filhas, exigindo que todas se tornassem professoras.

Todas professoras! Todas se aposentaram, mas a quinta morreu. Eu, depois vem ela, Ignez Giglio, depois vem a Hermínia Giglio Rocha, depois vem a Maria Aparecida Giglio Marques e depois vinha a Lucila Giglio Rossi e tem a Vanessa que é a caçula, que é Giglio Ponçano. São essas (D. Eivacyr).



**Figura 04:** Família Giglio no Parque da Luz (cidade de São Paulo), em 1933: Em pé (da esq. p/ a dir.): Maria Zanchi Giglio, João Giglio, Eivacyr Giglio. Sentadas (da esq. p/ a dir.): Ignez Giglio, Hermínia Giglio, Maria Aparecida Giglio, Lucília Giglio (falecida).

D. Eivacyr era, portanto, proveniente de um meio que valorizava a educação escolar, o que fez com que esta seguisse a carreira docente. A convivência com as professoras e com as suas irmãs, também professoras, fez com que as lembranças de sua infância no grupo escolar fossem atravessadas pelo entendimento do magistério feminino que esta adquiriu durante a sua vida como professora primária.

(...) uma professora, quando ela casou, eu me lembro desse fato, ela se casou com um farmacêutico, aí disseram assim: Ai, agora ele pode fechar a farmácia, porque casou com uma professora... [risos] Era a minha professora

<sup>38</sup> Segundo D. Eivacyr o seu pai "(...) era negociante e alfaiate, ele trabalhava mais como alfaiate, mas tinha uma loja também pra quem queria, por exemplo, um terno comprava a fazenda dele. Não é como hoje que vão à loja. Passavam os viajantes e ele vendia tudo aquilo, coisa importada, fina, ele chegou a ter mais de 20 funcionários. Mas ele cresceu de repente, e com o tempo, dali uns três ou quatro anos, esse meu tio mudou de casa e vendeu a casa pro meu pai. Quer dizer que ele logo teve uma propriedade. Aqui crescia muito mesmo. (...) Mais adiante vieram outros: primos, etc. Porque crescia muito! Prudente era uma coisa louca como crescia".

do 2º ano, falaram isso lá na escola. Dava pra sustentar? Porque hoje não dá... Você acha que uma professora só com o ordenado dela moraria aqui? Só de condomínio vai quase o ordenado inteiro (D. Eivacyr).

Assim, D. Eivacyr, professora aposentada, nos relata hoje o que a educanda Eivacyr presenciou em 1937. Por isso é que a memória não é um mero ato de revisitar o passado, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1992, p. 55).

Já para os/as que seguiram outros caminhos que não o da docência ao longo de suas vidas, a imagem das professoras que se gravou em suas memórias, em sua passagem pelo grupo escolar, na maioria das vezes, foi àquela cristalizada pela ideologia da docência como missão, como sacerdócio. “Não se buscam outros níveis explicativos, com base nas relações sociais em uma determinada sociedade, nas formas de atuação do poder vigente” (POSSAS, 2001, p. 127).

Entretanto, ao buscar no relato de quem participou da construção da cultura escolar do primeiro grupo escolar da cidade, isto é, na voz dos/das ex-educandos/as, foi possível captar não apenas as construções ideológicas que moldaram o “deve ser das mulheres brasileiras nas três primeiras décadas do século” (MALUF e MOTT, 1998, p. 368-412), mas também permitiu evidenciar que aquilo que parecia uma camisa-de-força, na realidade, acabou se tornando um caminho seguro para uma efetiva atuação política.

Nas primeiras décadas do século XX as mulheres pouco a pouco conquistavam o seu espaço na esfera pública e, como exposto nos itens 2.1 e 2.2 deste capítulo, a profissão docente teve, juntamente com diversos outros fatores históricos, uma grande influência neste processo. A ideologia que revestia a mulher com poderes moralizantes é um desses fatores históricos, pois ao dotar o gênero feminino com esse “poder”, criava as condições para as mulheres agirem com tranquilidade e conquistarem o seu espaço na esfera pública.

A intervenção feminina supunha-se capaz de uma ação moralizadora no seio da sociedade e serviria para manter a unidade familiar e da Pátria. A função materna não era apenas biológica, mas social e patriótica, principalmente. Situava-se, nessa identidade, uma representação da mulher burguesa educada que havia se radicado nas cidades, abandonando as distantes fazendas sua antiga morada e que, agora, transitava no espaço público e no mundo social e da política (ALMEIDA, 1998b, p. 173).

Destarte, é possível identificar na realidade de algumas professoras de Presidente Prudente, no início do século XX, uma postura que Almeida (1998b) denominou de

*ambiguidade revestida de conflitos*. Na visão dessa autora, uma das formas encontradas pelas mulheres para se profissionalizarem e se libertarem da prisão que representava a esfera privada, era exatamente não negar as representações que definiam *o feminino*, mas sim fazer uso da ideologia a seu favor.

(...) para atuar significativamente nessa nova sociedade, exigia-se uma nova mulher capaz de reivindicar seus direitos e questionar seus papéis. Esses papéis não descuidavam do trato materno e doméstico. Essa era a via através da qual poderiam conquistar o espaço público, valorizando seu trabalho no lar e pela grande responsabilidade de educar as futuras gerações. Ao reivindicar o espaço público ressaltavam a importância do privado na vida dos homens, revelando uma *ambiguidade revestida de conflitos*. A competência no lar era determinante para a competência profissional e para a relevância da participação política. Nesse sentido, a instrução impunha-se com a grande prioridade (ALMEIDA, 1998b, p. 173, *grifo nosso*).

As mulheres então subvertiam o funcionamento do mecanismo criado para lhes controlar, fazendo uso do ideário que lhe atribuía a missão de regenerar a sociedade, como uma arma para poder atuar na esfera pública sem estremecer as bases morais burguesas.

As experiências para excluir as mulheres do poder e mantê-las às margens de um processo que tendia a democratizar as práticas nessas relações de gênero acabaram ampliando as possibilidades da cidadania política feminina, que foram constantemente reinventadas diante do aumento crescente de sua presença e a consequente assimilação e apropriação das condições que viabilizavam a sua ascensão profissional, seja pela competência, seja pela imitação das práticas do favoritismo (POSSAS, 2001, p. 430).

Deste modo, um pouco da modernidade, representada aqui pela feminização do magistério, chegava a Presidente Prudente trazida pelas professoras. A feminização, entretanto, não era a única alteração significativa pela qual a educação passava. O contexto no qual o Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente surge é o do último decênio da Primeira República, que incluía uma série de alterações significativas na direção e nas idéias que nortearam educação no Brasil e, mais especificamente, no Estado de São Paulo.

## **2.4 Os Grupos Escolares paulistas no final da Primeira República**

A massa populacional foi calada pelo pacto oligárquico durante a primeira República. Esse pacto que assegurava ao poder estadual o mando na federação viu ressurgir, com a crise da década de 1920, a força da população urbana no cenário político.

Essa crise da oligarquia se dava quando alguns setores urbanos exigiam um espaço representativo na política. Nesse empenho as reivindicações apontavam também para o combate ao analfabetismo, assim, a intelectualidade da época se associou a essa campanha das Ligas Nacionalistas. Somadas as propostas à égide do lema “Representação e Justiça”, surge o movimento denominado “Entusiasmo pela educação” que previa reformas nos Estados visando a instrução das camadas subalternas da população.

Juntamente à oligarquia o modelo de educação em São Paulo começa a declinar na última década da Primeira República, e várias foram as motivações para a crise. Dentre elas está a mudança de pensamento em relação à eficácia das escolas que mudou do *entusiasmo pela educação* para o *otimismo pedagógico*<sup>39</sup>.

Até 1915 o comportamento dos políticos foi de perda da esperança em se difundir os modos de pensar e as instituições escolares. Somente após 1915 as pressões para a ampliação da rede escolar despontaram. O entusiasmo pela educação é descrito por Jorge Nagle como as idéias, soluções e planos oferecidos na tentativa de “republicanizar a República” (NAGLE, 1985). Todo esse movimento de cunho nacionalista se dirigia para a escola primária, popular.

Na década de 1920 ocorrem importantes reformas do ensino Normal e da escola primária em vários Estados e, neste contexto, surge o otimismo pedagógico, que era a crença nos novos modelos. O entusiasmo pela educação preconizava a alteração de um ou outro aspecto do processo educacional além da difusão da escola. No otimismo pedagógico intentou-se a troca de um modelo por outro. Assim, no entusiasmo pela educação prevaleceram os movimentos reformistas e no otimismo pedagógico esses movimentos buscavam uma completa reelaboração da educação. Na somatória dos dois movimentos o resultado fora a constatação da necessidade de difusão da escola para que se pudesse reproduzir um novo modelo (NAGLE, 1985).

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram (...) (NAGLE, 1974, p. 99-100).

---

<sup>39</sup> Cf. NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

Jorge Nagle (1985) aponta para a existência de duas fases da penetração do escolanovismo no Brasil. A primeira fase, aproximadamente de 1885 a 1920, caracteriza-se pela implantação de alguns preceitos da proposta que se infiltraram de maneira isolada. Nesta fase não se criaram instituições escolares tendo como base o ideário da Escola Nova, nem se implantaram as idéias escolanovistas nas instituições já existentes.

Na segunda fase de penetração escolanovista no Brasil, que ocorre entre as décadas de 1920 e 1930, é notável a melhora qualitativa nas obras voltadas à Escola Nova. Processa-se juntamente com o movimento reformador que critica o modelo tradicional. Neste momento, uma nova metodologia foi proposta, incentivando que as atenções se voltassem para as atividades discentes. Além disso, intenta-se dotar a educação com bases científicas:

Difundem-se as chamadas ciências fonte da educação, como a Biologia Educacional, a História da Educação, a Psicologia, a Pedagogia Experimental, a Sociologia Educacional; em especial, a Psicologia do Desenvolvimento, Pedologia, Psicometria, Psicologia Educacional, Psicologia das Vocações, bem como engloba temas sobre a criança, o desenvolvimento humano, os interesses e necessidades, as diferenças individuais, os instrumentos e medidas (testes). É neste contexto que o movimento reformista vai aos poucos derivando para um movimento também remodelador, isto é, quando o entusiasmo pela educação dá origem ao otimismo pedagógico (NAGLE, 1985, p. 284).

Nesta época a questão dos imigrantes, que tiveram a sua vinda para o Brasil incentivada, começava a ameaçar os “interesses nacionais” (leia-se os interesses das elites). Os imigrantes eram procedentes de uma realidade diferente, mais politizada, e foi em função dessa pretensa superioridade que os europeus possuíam que estes tiveram a sua imigração facilitada. Entretanto, as qualidades redentoras que os trabalhadores deveriam utilizar para elevar a condição econômica e social do Brasil, foram justamente os fatores que abalaram a confiança das elites.

Os europeus representavam, desde de 1917, com as greves operárias, um perigo, pois as grandes levas de imigrantes que aportavam no Brasil, em sua maioria, eram alfabetizadas e, no caso dos operários, politizada, exatamente ao contrário da população local. Daí é que decorria o medo de uma suposta dominação estrangeira.

Destarte, a intenção das elites urbanas com a exigência de maior representatividade era o controle da massa popular das cidades. Como o Brasil se lançava à modernização e a população das cidades aumentava se tornando muito heterogênea, era necessário, na ótica das elites, um controle que assegurasse o poder hegemônico à burguesia nascente. Os interesses das elites eram os mesmos, apenas alterando-se o ambiente de ação, isto é, o coronelismo

controlava a população rural e a burguesia, por sua vez, controlava a população urbana (ou como em Presidente Prudente em que o coronelismo dominava tanto a vida rural como a urbana).

Assim, era necessário fazer com que esta população compartilhasse dos códigos morais que a elite burguesa esperava que um/uma habitante da cidade tivesse. As campanhas cívicas dos anos da década de 1920 apontam para esse controle social, e era também parte de seu expediente:

Conter o fluxo migratório em direção às cidades era a outra face desse programa, em que a pobreza do mundo rural ganhava visibilidade. Levar a escola aos sertões brasileiros, banindo a ameaça representada pelo êxodo migratório e enraizar extensivamente os serviços escolares nos grandes centros urbanos são as metas do programa modernizador que as reformas dos anos 20 põem em cena. Mas na realização desse programa, o lema não é mais a luta contra o analfabetismo (CARVALHO, 2007, p. 233).

As Reformas da instrução pública deixaram de ser preocupações estritamente educacionais e começaram a figurar como necessidade política. Neste sentido, aproveitando-se do fato de que a formação de uma nova civilização passava pela formação escolar, as elites envolvidas na política trataram de tirar proveito do campo educacional. Deste modo, os representantes da elite urbana, em busca de visibilidade, apoiavam as iniciativas educacionais mais modernas na década de 20, esperando como isso, terem seu esforço reconhecido na construção de um novo Brasil.

Envolver professores, inspetores e diretores de escola em iniciativas de impacto como Inquéritos, Conferências, Cursos de Férias, Congressos; ganhar visibilidade junto à opinião pública por meio da imprensa; envolver pais de alunos por meio de círculos de pais e mestres eram procedimentos que faziam ecoar, para além do universo burocrático das providências legais, o apelo modernizador das reformas. Tal apelo era dividendo político que seus promotores pretendiam capitalizar no jogo da disputa oligárquica, dividendos maximizados na campanha pela “causa cívica de redenção nacional pela educação” que se processava nos grandes centros urbanos, tendo como eixo principal a Associação Brasileira de Educação (CARVALHO, 2007, p. 233).

Tendo ainda no horizonte educacional paulista o problema do analfabetismo<sup>40</sup>, Sampaio Dória implantou a sua Reforma educacional no Estado de São Paulo. Em linhas

---

<sup>40</sup> “Os dados do analfabetismo no País mostram uma presença de 85% de pessoas nesta condição em 1890, proporção que diminui para 75% em 1900, mantendo-se nos mesmos níveis em 1920” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 81).

gerais, a Reforma Sampaio Dória pretendia acabar com o analfabetismo através do “método de intuição analítica”<sup>41</sup>, deste modo a Reforma assentou as suas bases “nos marcos spencerianos de uma educação intelectual, moral e física” (CARVALHO, 2007, p. 228). Sampaio Dória intentou estender a educação às camadas populares atendendo aos objetivos da Liga Nacionalista de São Paulo<sup>42</sup>.

A sua forma de democratização do ensino, no entanto, causava polémica pelo fato de reduzir a obrigatoriedade do ensino primário de 4 para 2 anos. A motivação para essa redução advinha da urgência que o reformador via em generalizar “a educação popular como condição do exercício da soberania popular e, portanto, da democracia” (CARVALHO, 2007, p. 230). Apesar dessa polémica, a reforma era mais ampla, com propostas inovadoras como

o controle e padronização dos procedimentos, com a unificação e centralização das diversas instituições de formação de professores pelo padrão das Escolas Normais Secundárias de formação acentuadamente pedagógica, o reforço da inspeção escolar e a criação das Delegacias Regionais de Ensino; tomada de decisões com base em informes técnicos, do tipo dados do Censo Escolar (...) (HILSDORF, 1998, p. 95-113).

A polémica prevaleceu sobre a intenção de democratizar a educação, estendendo-a a todas as camadas da população. Sampaio Dória foi exonerado do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo um ano após ter sido nomeado para o cargo e, desse modo, a sua Reforma não logrou êxito sendo revogada em 1925. Entretanto, obteve o mérito de alimentar a discussão sobre qual deveria ser a melhor maneira de democratizar a educação escolar.

É possível, desta maneira, situar a década de 20 como a ante-sala do movimento renovador da educação que se expressou na década seguinte. Foi nesta época que despontou

---

<sup>41</sup> De acordo com Ana Maria Cavaliere, “o currículo da reforma de 1920 subverte o método intuitivo em vigor ao adotar o chamado ‘método de intuição analítica’ enfatizando o desenvolvimento da ‘capacidade de conhecer’ em detrimento do modelo de ensino intuitivo que vinha sendo desenvolvido desde a Reforma Caetano de Campos e que consistia em um percurso longo e enciclopédico, capaz de fazer com que o aluno, ao aprender, reproduzisse o processo de evolução do conhecimento. (...) A logicidade seria praticada em exercícios típicos, progressivos, que levariam os alunos à autonomia intelectual. Revela-se aqui a preocupação com aspectos metodológicos, com o ‘como aprender’, com a diferenciação entre atividade intelectual mecânica e atividade intelectual compreensiva. Seu ‘método de intuição analítica’, reforçando o aspecto da ‘capacidade de aprender’, antecipava um dos pontos centrais do escolanovismo”. Cf. CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003, p. 13-14.

<sup>42</sup> “Tratava-se, no caso, de uma organização política de cunho cívico-patriótico vinculada a uma sociedade secreta. Abrigando em seu interior representantes de camadas médias da população, inclusive professores de escolas oficiais, a Liga Nacionalista contrapunha-se ao PRP, embora fosse também por segmentos dissidentes da elite paulista”. Cf. BOTO, Carlota. Nacionalidade, escola e voto: a Liga Nacionalista de São Paulo. **Perspectivas**, São Paulo, n. 17-18, pp. 145-163, 1994/1995. p. 145.

no Brasil a figura dos profissionais da educação que, em 1932, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

As idéias que vão proporcionando mudanças da periferia para o centro (no sentido dos Estados para a União), contudo, são alteradas por novos fatos políticos decorrentes da Revolução de 30. Nesse contexto, a União toma as rédeas da formulação das políticas educacionais, procurando resgatar atribuições que vinham lhe sendo subtraídas desde a promulgação do Ato Adicional de 1834. A centralização volta à tona, assinalando o debate constitucional do início da década e inspirando reformas de cunho autoritário (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 86).

Os membros do grupo renovador da educação não viam mais no modelo hegemônico paulista, a solução para os problemas da educação que o país enfrentava. Os pioneiros se inquietavam acerca da eficácia do modelo escolar da época, isto é, se o ensino paulista atingia de fato a modernização a que se propunha, e criticavam, ao mesmo tempo a ineficiência de todos os níveis de ensino.

Temos nós um aparelhamento pedagógico, primário e normal, conforme as nossas necessidades e à altura do progresso material do Estado de São Paulo? Não acha que a nossa escola primária ainda não adaptada às classes populares em cujo proveito deve organizar-se, tem falhado a fins essenciais, dentro dos ideais modernos de educação? (AZEVEDO, 1937, p. 19).

É dessa forma que Fernando de Azevedo questionava os republicanos que defendiam o uso do método intuitivo. Em 1926 Azevedo publicou um inquérito no jornal *O Estado de S. Paulo*, com o apoio de diversos nomes da educação do período, no qual aponta o descompasso existente entre a educação e o desenvolvimento do país. Com isso, imbuído das idéias renovadoras escolanovistas, Azevedo propôs que, diante de uma nova realidade nacional e social, deveria existir uma nova escola.

Corroborando a opinião de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, no mesmo inquérito, defende que a escola deveria estar consciente de sua finalidade social, afirma que o “programa escolar precisa ser realmente prático, capaz de influir sobre a existência social no sentido aperfeiçoamento do homem” (AZEVEDO, 1937, p. 141).

Lourenço Filho denuncia ainda o comodismo republicano em relação à educação que, em sua opinião, fez com que esta se desatualizasse.

A Directoria da Instrucção não está, desde muito tempo, em contacto directo com as grandes fontes de cultura pedagógica do mundo, como seria de seu dever, mantendo uma bibliotheca a serviço de informação em boletim ou



revista periódica que arejasse continuamente a nossa mentalidade pedagógica (...) (AZEVEDO, 1937, p. 132).

Lourenço Filho reformou o ensino no Estado do Ceará seguindo os preceitos preconizados por Sampaio Dória, alinhando a educação cearense com o modelo paulista. A proposta de Lourenço Filho ia ao encontro do ideário do “método de intuição analítica” de base spenceriana, conforme recomendava Sampaio Dória.

A voz de Lourenço Filho começou a ser ouvida no Sudeste quando este proclamou que o problema educacional brasileiro era um problema das elites também, pois estas se alheavam diante da situação deplorável de miséria intelectual das massas.

Esse discurso do reformador do ensino cearense corroborava a posição assumida pela ABE que era aquela do entusiasmo pela educação:

Sedimenta-se na campanha promovida pela ABE a convicção de que não cabia “ao analfabetismo a culpa do atraso, do desgoverno, da anarquia e dos muitos males” que afligiam o país. Eram mais “nocivas, culpáveis e condenáveis as elites mal preparadas que nos governavam e as legiões sempre crescentes de semi-analfabetos que as sustentam” (CARVALHO, 2007, p. 237).

O deslocamento das atenções da alfabetização para a necessidade da instrução marca o posicionamento da ABE. Municar a população com a instrução significava dotá-la com poderes que se não fossem bem administrados, poderiam ir de encontro aos interesses nacionais (das elites). Destarte, na visão da ABE, a instrução deveria ser dosada de modo a não estimular a população a se levantar contra a opressão, em suma, as reformas da década de 20 deveriam civilizar a população de maneira gradual, sem proceder aceleradamente, pois no entendimento da época, a exacerbação em se atingir o objetivo de alterar a mentalidade popular poderia fazer com que o povo, uma vez instruído, recorre-se à Revolução.

Estamos, aqui, felizmente emancipados do preconceito de que o mero conhecimento da leitura, da escrita e das contas, possui virtudes intrínsecas capazes de transformar cada indivíduo em fator social útil, de elevá-lo moralmente, de fornecer-lhe melhores elementos de conforto e felicidade. Sabemos, ao contrário, que a instrução pura e simples é uma arma, e como toda arma, perigosa. Sabemos que incumbe a quem entrega o dever estrito de preparar quem recebe para manejá-la benfazejamente, para si e para os outros (SILVA, 1968, p. 65).

Essa mudança de postura em relação à educação se deve muito ao fato de os principais educadores brasileiros estarem em constante contato com as idéias vigentes nos países

desenvolvidos. O destino das viagens era, invariavelmente, os Estados Unidos onde os brasileiros podiam entrar em contato com uma realidade escolar totalmente diversa, fazendo surgir

(...) um novo credo pedagógico: a aposta numa sociedade nova, moderna, que as lições da guerra faziam entrever como depende de uma nova educação, redefinida em seus princípios e em suas práticas e largamente baseada na ciência (CARVALHO, 2007, p. 241).

Tendo como base as idéias pedagógicas vigentes nos Estados Unidos, os educadores brasileiros se depararam com o nascimento da Escola Nova. Esse método de pensar e fazer na escola surgia ligado ao mundo do trabalho remetendo as crianças à lógica fabril. A regulação dos tempos escolares se fazia presente no desempenho das rotinas em sala de aula, nos materiais utilizados e nos produzidos pelas crianças, compondo uma nova cultura escolar e reforçando a máxima de que a regeneração da sociedade passava primeiramente pela regeneração humana.

Anísio Teixeira, reformador da instrução pública baiana em 1926, foi um dos que entraram em contato com as experiências estrangeiras da Escola Nova. Visitou os Estados Unidos e, empolgado, ao voltar ao Brasil, procurou disseminar todas as suas impressões sobre a educação daquele país. Com isso, a nova concepção adotada passa a considerar a educação como processo no qual os indivíduos se transformam na medida em que se ajustam ao seu contexto social que também é mutável. Anísio Teixeira se impressionou também com o fato de o trabalho manual e o intelectual estarem presentes na escola sem hierarquização valorativa, algo que passou a defender também para o contexto educacional brasileiro.

É assim que o mote escolanovista “educar para a vida” ganha, para Anísio Teixeira, um significado peculiar, que ressignificava a tópica da adaptação da escola ao meio, articulada nas críticas à “escola alfabetizante”. Sua crítica à “noção de educação como ajustamento estático a um ambiente fixo” e sua concepção de “educação como processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo” marcavam distância relativamente às concepções de escola dominantes no movimento educacional (CARVALHO, 2007, p. 245).

Imbuído dos mesmos ideais de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo promove a sua Reforma do ensino no Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, já nos anos finais da primeira República a iniciativa um tanto quanto ousada de implementar uma reforma educacional de um educador de São Paulo, significava, naquele cadinho incandescente que era a disputa entre

oligarquia e burguesia urbana, uma afronta aos representantes dos setores urbanos da sociedade. Isto porque uma iniciativa paulista predominando na capital do país denotava que a oligarquia detinha o mando político da federação. Desta maneira, em função do impasse que representava a Reforma Fernando de Azevedo para o cenário político nacional, a demissão do reformador foi questão de tempo, dando-se exatamente em 1930.

No final da década de 1920, findando-se a Primeira República, o quadro da educação paulista e brasileira com o que Fernando de Azevedo se deparava, era bem desalentador.

Um apanhado geral da educação da República Velha mostra o seguinte: a inexistência de dispositivos constitucionais configurando um projeto amplo e sistemático para a educação nacional; a ausência de órgãos administrativos superiores — Ministério e Secretarias — para tratarem exclusivamente dos serviços da educação nas esferas federal e estadual; a falta de um plano nacional de educação; a permanência de um sistema escolar sem disciplinamento interno para integrar graus e rumos (NAGLE, 1985, p. 290).

É neste ponto que reside a importância da Reforma Fernando de Azevedo, uma vez que o reformador antecipou as idéias que vigorariam no período imediatamente posterior à sua demissão. Fernando de Azevedo não desconsiderava os esforços empreendidos pelos reformadores no início da República e apontava para o futuro, mostrando que as demandas daqueles novos tempos exigiam novas reformulações educacionais para no contexto paulista.

Não há desconhecer o valor, sem lisonja, respeitável desse empreendimento em que os organizadores de 1892, em pouco tempo ergueram os fundamentos em que ainda hoje se apóia em grande parte a instrução pública. A nossa admiração por esses homens de fé e de ideias, vai por isto ao ponto de nos radicar a convicção de que se a eles tivesse cabido reorganizar hoje o ensino, o teriam lançado em outras bases, de acordo com as modernas idéias sociais e educativas e dentro do novo quadro social e econômico do Estado de São Paulo (AZEVEDO, 1937, p. 12).

Sem dúvida Fernando de Azevedo, ancorado no ideário escolanovista exposto, aliado às idéias de Anísio Teixeira no sentido de conjugar o trabalho manual e o intelectual nas escolas, abriu o caminho para um novo tempo na educação paulista e brasileira, tendo como mote o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

## CAPÍTULO 3

### A LUTA PELA INSTALAÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DE PRESIDENTE PRUDENTE

#### 3.1 A escola ambulante: um grupo sem prédio

O 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente fora instalado em 1925, através da conversão das Escolas Reunidas, e passava a funcionar na Rua Chavantes<sup>43</sup>, nº 41. As instalações, contudo, não eram aquelas que se observavam nos grupos escolares das demais cidades paulistas mais desenvolvidas, nas quais o edifício escolar era construído seguindo-se prescrições específicas, de acordo com as normas higiênicas vigentes, devendo ser grande o suficiente para comportar uma grande demanda de crianças em idade escolar da cidade.



**Figura 05:** Educandos/as e professores/as em frente ao primeiro prédio do Grupo Escolar, onde atualmente é a rua Dr. José Foz (1929).

Como visto, acompanhando o rápido desenvolvimento de Presidente Prudente, a população também se expandia e, conseqüentemente, o número de crianças em idade escolar se ampliava ano a ano. Com isso, a estrutura das escolas reunidas não comportava mais a demanda por educação escolarizada, o que forçou o Estado a criar, em 1925, o grupo escolar na cidade. Toda a velocidade com que surgiu a primeira iniciativa escolar e a defasagem desta solução inicial é reflexo não somente do ritmo de crescimento da cidade, mas também do que

---

<sup>43</sup> Atualmente Rua Dr. José Foz.

ocorria em toda a região pioneira do Estado de São Paulo, que avançava em determinados pontos se esquecendo de outros.

Esse crescimento tão extraordinário em poucos anos denota a pujança das novas áreas de povoamento de São Paulo desbravadas no início do século XX. Porém, as políticas públicas de saneamento básico, iluminação, saúde, moradia e educação acompanhavam o desenvolvimento em condições deficitárias (SOUZA, 2006, p. 109).

Em comparação com as outras regiões do Estado, mais velhas e mais desenvolvidas, a região de Presidente Prudente deixava muito a desejar no campo educacional. Se considerarmos que os grupos escolares eram escolas essencialmente urbanas e as cidades do recente desbravado sertão paulista ainda engatinhavam tendo muito mais espaços rurais do que urbanos, podemos entender um pouco a situação vivida no começo do século XX.

Eram, portanto, razoáveis as condições das unidades escolares da região de São Carlos, no entanto o mesmo não ocorria com os estabelecimentos da região de Presidente Prudente, pessimamente servida de prédios e escolas urbanas. (...) O grupo de Maracá possuía 5 classes, funcionava em prédio mal adaptado, todo de madeira, com 4 salas acanhadas e anti-higiênicas. O de Presidente Bernardes era um dos piores prédios de grupos escolares da região, construído de tábuas velhas, anti-pedagógicos e sem necessárias condições de higiene. O de Presidente Wenceslau tinha um prédio especialmente construído para a escola, de tijolos, com quatro salas para as aulas, diretoria e portaria. O grupo de Regente Feijó funcionava com cinco classes em prédio velho, todo de tábuas, sem ar, sem luz. Possuía quatro salas acanhadas e desiguais, assinalava o delegado, sem as necessárias condições higiênico-pedagógicas (SOUZA, 2006, p. 112-13).

Deste modo, é notável que as condições dos grupos escolares da região de Presidente Prudente não eram as mais adequadas. Essas escolas surgiam porque a demanda assim exigia, por isso sem nenhum planejamento prévio a fim de se construir um local adequado para abrigar as aulas, de acordo com as prescrições que estabeleciam minuciosamente cada elemento que deveria conter nos edifícios dos grupos escolares<sup>44</sup>. Era recorrente em um

---

<sup>44</sup> Somava-se ainda à questão da estrutura física as recomendações de cunho higiênico: “É a higiene que irá defender a criança, quando na escola, contra todas as causas que o debilitem que a tornem presa fácil das molestias contagiosas. E assim vae ella e constroe predio escolar: localizado em lugar arborizado, enxuto, afastados dos logares mais movimentados da cidade, sem predios vizinhos que diminuam o recebimento de luz, orientado no sector NNE-SSO e NNO-SSE, de molde a ser regularmente distribuídos a luz e o calor. Determina com rigor o comprimento e largura, das salas (8 m X 6 m), para não ser difícil aos últimos alumnos ouvirem e verem o que o professor diz ou escreve no quadro negro, janelas rasgadas até o tecto; paredes e portas pintadas de azul claro, verde claro, amarelo terra, ou folha seca. As cores vivas, amarela, vermelho, alaranjado, são condenáveis por excitarem os nervos. Trinta e seis deve ser o numero máximo de alumnos para cada sala. Bancos com afastamento da parede rigorosamente determinado” (A VOZ DO POVO, 23/01/1927).

importante jornal da cidade as notícias sobre a falta de vagas no grupo escolar, fruto da inadequação das instalações escolares associada ao aumento constante no número de crianças em idade escolar.

### **PRESIDENTE PRUDENTE**

-----  
O movimento neste grupo escolar, durante o mez de março foi o seguinte:

Alumnos matriculados 17

Alumnos eliminados 14

Existentes no fim do mez 415

Frequência media 385

Porcentagem de frequência 92,49%

Alumnos de 1º anno 208

De 2º anno 132

De 3º anno 57

De 4º anno 18

Alumnos masculinos 211

Alumnos femininos 204

Nº de classes 10

Continua grande a affluencia á matricula havendo já para mais de 100 pedidos que não podem ser satisfeitos. Esta directoria tem acceito, nos 1<sup>os</sup> annos, apenas os mais velhos apresentados. Há vagas apenas nas classes 3º e 4º femininos a qual pode ainda receber 6 meninas (A VOZ DO POVO, 17/04/1927).

Souza nos indica que “à ausência de vagas somava-se o problema persistente das edificações escolares” (SOUZA, 2006, p. 109). Assim, é que vemos as condições precárias em que funcionava a principal iniciativa pública de educação, como nos descreve em um artigo a professora Maria Luiza Formosinho Ribeiro, que além de expor as condições do prédio, mostra que sua localização era inadequada e ainda apresenta os riscos que este proporcionava à saúde das crianças.

O recreio é num pateo descoberto e como o calor nesta cidade é muitas vezes excessivo, as creanças ficam soffrendo e incontestavelmente lhes prejudica a saude. Não existem arvores, não existe ao menos um commodo em aberto e com telhado para que as creanças se abriguem nas occasiões das chuvas e calor intenso. A água de que servem os alumnos é de poço, existindo proximo uma fossa e que constitue um serio perigo para a saude dos que se servem da referida água, que não é filtrada, pois não existem filtros em semelhante estabelecimento. Num compartimento ligado ao referido predio, isto é, separado do mesmo, apenas por um tabique de madeira, existe uma sapataria, e o ruido produzido pelos operarios da mesma atrapalha o bom funcionamento dos trabalhos escolares.

Nas janellas das salas não se encontram venesianas e a casa sendo de madeira como é, apresenta ainda o inconveniente de ser muito quente no verão, muito fria no inverno e de ficar em grande parte alagada e as escuras quando chove (A VOZ DO POVO, 23/12/1926).

Essa condição de precariedade do prédio do grupo escolar figurou em várias edições do jornal *A Voz do Povo*, servindo, na maioria das vezes, como instrumento de ataque a situação política estadual (Partido Republicano Paulista) que, segundo os membros do Partido Democrático<sup>45</sup>, não se importava com as questões relativas à educação.

É certo que, sob o regime do Partido Republicano Paulista, os deputados não tem vontade própria, são como empregados do Governo, cujo gerente — a Comissão Directora — lhes dá auctorização para apresentarem projectos da lei e de interesse publico naquella Casa de Congresso Estadual (A VOZ DO POVO, 08/08/1926).

Já no ano de 1927, a cidade havia completado uma década de existência e o seu desenvolvimento era patente, já contando — de acordo com o recenseamento publicado no jornal *A Voz do Povo* —, com 1500 residências e com uma população aproximada de 7500 habitantes, permitindo ao articulista do jornal projetar que “dentro de 5 anos, com a mesma medida de crescimento annual de hoje, Presidente Prudente ostentará uma população superior a 15.000 almas” (A VOZ DO POVO, 29/01/1927).

Ainda na mesma estatística demográfica constatou-se um aumento de 70% no número de nascimentos, tendo nascido 875 crianças no ano de 1927. Esse aumento da população infantil se refletia no grupo escolar, já que com dois anos de funcionamento ainda permanecia nas mesmas instalações, mesmo com um aumento significativo nas matrículas: de 302 estudantes em 1925 para 450 em 1927 (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 53).

Diante dessa situação, em 1928 a população se mostrava indignada com o governo que parecia dar as costas às reivindicações por melhores condições para o prédio do grupo. As queixas no jornal eram frequentes, e alertavam para o fato de que o governo não estaria fazendo nenhum favor ao destinar uma verba para a construção do prédio do grupo escolar, já que Presidente Prudente era uma das cidades que mais contribuía com o fisco.

A nossa cidade contando no mínimo com uma população de 5000 almas no perímetro urbano, precisará ao menos de acomodação para 1000 crianças em idade escolar, ou sejam 20% da sua população. E de que modo temos suprido até aqui esta exigência imperiosa?

---

<sup>45</sup> De acordo com Boris Fausto, “o Partido Democrático Paulista, o PD, fora criado em 1926, após dissidências e conflitos na sociedade paulista. Possuía um programa liberal e propunha uma reforma política que incluía o voto secreto e obrigatório, a representação das minorias e a independência dos três poderes com a presença do judiciário à frente da fiscalização eleitoral. Conjugava interesses múltiplos, representando ainda as oligarquias rurais, segmentos urbanos derivados da crescente urbanização como os profissionais liberais e os imigrantes enriquecidos pela industrialização” Cf. FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995, p. 317-318.

O actual predio do Grupo Escolar não passa de um antihigienico barracão construído de taboas, sem o menor conforto, e sem a capacidade de comportar nem a metade da nossa população escolar.

Com a construção dum novo predio para o Grupo Escolar não nos fará o governo nenhum favor, pois, como é sabido, Presidente Prudente é uma das cidades do Estado que maior contribuição fornece ao fisco.

Oxalá a verba destinada ao nosso Grupo Escolar não fique apenas em promessa, nem como palliativo as nossas justas reivindicações (A VOZ DO POVO, 08/01/1928).

O articulista acima parecia adivinhar que essa promessa de verba não se efetivaria tão cedo e vaticinou, acertadamente inclusive, a adoção de medidas paliativas. De fato, com o crescente aumento da demanda, mais escolas surgiram e aqueles que não conseguissem vaga no grupo, poderiam “achar lugar nas Escolas recentemente criadas, de Villa Nova e Villa Marcondes, cujas professoras não deverão tardar em chegar” (A VOZ DO POVO, 12/02/1928). Vemos aqui que a improvisação ainda continuaria, pois mais escolas foram criadas, porém sem a contratação de professoras.

No ano de 1929 a população de Presidente Prudente viu na ilustre visita do então presidente do Estado, o Dr. Júlio Prestes, a possibilidade de finalmente terem as suas reivindicações atendidas. “Acontece que em se tratando não só do Presidente do Estado e já presidente reconhecido da República, nós o povo o recebemos condignamente” (GOULART, 1967, p. 43). Em excursão pela região da Alta Sorocabana, o então presidente do Estado, chegou a Presidente Prudente no dia 4 de abril daquele ano, depois de visitar algumas de suas bases políticas na região, e foi recebido com festa na cidade por todo o Diretório do P.R.P municipal, por todas as autoridades do legislativo, executivo, judiciário e pelos/pelas educandos/as juntamente com diretor do 1º Grupo Escolar.





**Figura 06:** Júlio Prestes ladeado pelo Cel. Goulart (com terno preto à esquerda da foto) e pelo Cel. Marcondes (com terno branco à direita da foto).

Entretanto, parece que sua visita não rendeu frutos para o Grupo, tendo em vista que no mês seguinte foi tecida uma longa crítica no principal jornal da cidade com o título *As promessas...*, num claro ataque à Júlio Prestes e à política perrepista:

Agora com a visita presidencial a esta cidade, estrugiu a foguearia do entusiasmo na expectativa que vamos ter a construção do edificio para o Grupo Escolar, com adaptações vastas, indispensaveis ao agasalhamento da numerosa população escolar. Ao sr. Presidente do Estado foi mostrado o predio em que funciona o Grupo, sem o numero de salas precisas, sem conforto, sem as condições necessarias ao seu fim. E dessa visita resultou, no dizer dos que privaram com o sr. Presidente nas poucas horas em que aqui esteve, que não só será construido um predio para o Grupo Escolar, como será augmentado o numero de escolas. Ouvir promessas é já um consolo para o povo, esta eterna crença que vive de illusões... Agora, porem, annuncia-se que o officialismo local diz que não será construido um edificio, mas dois, porque dois serão os Grupos Escolares nesta cidade, devendo ser criado outro. (...) Estamos, pois, de accordo de que um Grupo escolar só não basta, dois teriam o numero de alumnos sufficientes para funcionar neste municipio ou nesta cidade. Registramos, pois, o que se propala nos arraiaes do perrepismo local. O Governo vae crear mais um Grupo Escolar, construindo dois edificios. O povo, essa eterna creança, é porem como as creanças muito desconfiadas quando se promettem demais... E dahi já dizer-se: essa historia de dois Grupos Escolares não é GARGANTA dos que prommettem, sem intenções de cumprir? (A VOZ DO POVO, 05/05/1929).

Não será possível, contudo, saber se a promessa de fato se concretizaria uma vez que no ano seguinte, justamente quando Júlio Prestes iria assumir a presidência da República, ocorreu a derrocada da política do café-com-leite com a Revolução encabeçada por Vargas.

Getúlio Vargas ao assumir o poder do Estado brasileiro, por meio de um Golpe, desencadeou profundas mudanças políticas, sociais, culturais e econômicas. Politicamente Vargas encerrou com o predomínio oligarca paulista e mineiro na presidência da República; economicamente, o novo governo apesar de ainda depender muito da exportação do café, buscou desenvolver a indústria nacional; e, por fim, foram mais visíveis no campo social e cultural as rupturas políticas e econômicas.

Com o incentivo à industrialização, novos grupos sociais despontaram nas cidades. A burguesia industrial brasileira, ensaiando os seus primeiros passos, atraía a mão de obra operária para os centros urbanos, geralmente estrangeiros em função da falta de pessoal autóctone qualificado, o que aumentava e diversificava a população. Junto ao aumento populacional despontaram as camadas médias da sociedade atreladas à expansão do setor terciário. Destarte, para comportar e gerir tantas transformações o novo governo teve de ampliar o seu quadro burocrático.

Em meio a esse cadinho incandescente que era a sociedade brasileira dos anos 1930, a educação passou a ser mais buscada, pois esta passou a ser percebida como a porta de acesso aos mais variados cargos criados pela nova administração federal.

Em 1931 Getúlio Vargas põe a educação a serviço da construção do patriotismo e da valorização da nação. Para tanto, elementos que remetessem a todo o momento à exaltação do Brasil foram introduzidos nas escolas, como a obrigatoriedade em se cantar o hino nacional todos os dias e o culto a bandeira. O plano de nacionalização implementado por Vargas atuava em três frentes: a adoção de um conteúdo nacional para a educação com ênfase no catolicismo; a padronização, buscando saber o que cada educando/a estudava nas escolas; e o combate aos guetos culturais formados pelos imigrantes (SCHWARTZMAN et al, 2000, p. 157).

A educação física e as noções de higiene continuaram a fazer parte do currículo dos grupos escolares. E nesse momento ganhavam contornos de maior urgência, pois com a educação física, além das mentes os corpos também passavam a ser disciplinados. As vantagens trazidas pela higiene eram as mesmas apregoadas durante a Primeira República pelos higienistas sanitários e, a partir daquele momento, também se somavam à agenda do projeto nacionalizador que buscava através da disciplinarização higiênica extinguir velhos costumes que deitavam profundas raízes na população brasileira, tradições tidas como “patologias sociais”.

A escola primária graduada deveria, portanto, neste contexto, fazer as vezes de uma espécie de “hospital da sociedade”, tanto no sentido de amenizar as “doenças sociais” do povo

brasileiro, quanto no de ser a depositária da esperança de “cura” desta sociedade. Isto é, à escola caberia amenizar o atropelo que a sociedade brasileira, ainda marcadamente agrária, sofreu pelas exigências da modernidade.

Ainda assim, os profissionais da educação insistiam tomando os cuidados com a saúde e a higiene como imperativos da profissão, como atitudes e princípios básicos da cultura escolar. Revistas de asseio, palestras, aconselhamentos, a orientação diária de gestos e condutas saudáveis e moralmente desejáveis. Nessa faina diária, esses profissionais acreditavam estarem cumprindo com um dever patriótico: a regeneração do povo brasileiro (SOUZA, 2006, p. 279).

O Estado de São Paulo não ficou alheio às medidas adotadas por Vargas, acatando a todas as suas orientações nacionalistas visando o fortalecimento da construção de uma nova nação através do reforço dos traços morais e cívicos, retomando a tônica predominante durante toda a Primeira República.

Em Presidente Prudente, com exceção das alterações nos conteúdos que passaram a remeter à questão cívico-nacionalista, não ocorreram mudanças significativas na situação precária do Grupo Escolar em função da alteração da ordem política. Algumas medidas foram tomadas, após 1930, sem aparente motivação política, como a instalação do 2º Grupo Escolar<sup>46</sup>, intentando dar solução ao problema de falta de vagas, e a mudança de prédio do 1º Grupo Escolar.



**Figura 07:** 2º Grupo Escolar de Presidente Prudente.

---

<sup>46</sup> De acordo com o Mapa de Movimento do pessoal das Escolas Reunidas de Presidente Prudente (1932), já contando com a matrícula de 289 crianças: “Foram estas Escolas Reunidas transformadas em Grupo Escolar de 2ª ordem de acordo com o disposto do Decr. 5335 de 7 de Janeiro do corrente ano”.

Mas essas mudanças eram feitas apressadamente e o prédio do 2º grupo era tãõ, ou mais precário<sup>47</sup> do que o prédio do 1º, que, por sua vez, mesmo tendo se mudado para um prédio maior, este ainda não era construído para a finalidade de abrigar uma escola, era apenas uma mais uma casa<sup>48</sup> de madeira que fora alugada pelo Estado.

Ao sair da rua Chavantes nº 41, o Grupo passa a funcionar em um prédio de madeira arrendado pelo Estado, à avenida Conselheiro Antônio Prado (atualmente av. Washington Luiz, nº 534), de propriedade do sr. Henrique Maiconvscky, que permutara com o sr. Naum Abromovick, possuidor de um terreno na rua João Pessoa, nº 27 (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 12).

Assim, o 1º Grupo Escolar continuava na desconfortável situação de provisoriidade, vivendo num prédio alugado, ainda impróprio para as atividades escolares. A única triste certeza que se tinha, era em relação ao tempo em que a escola poderia funcionar naquele espaço improvisado, que, de acordo com o contrato de locação, deveria findar dia “7 de julho de 1933” (GRUPO ESCOLAR, p. 12, 1975).

Essa situação desconfortável não era, contudo, exclusividade de Presidente Prudente. Os dados do Serviço de Prédios Escolares indicam que dos 3865 prédios escolares existentes no ano de 1935 no Estado de São Paulo, apenas 339 eram do Estado, sendo que 2114 eram de particulares gratuitos, 178 de municípios (gratuitos e alugados) e 1228 de particulares alugados. No ano de 1936 existiam 607 grupos no Estado, 207 pertencentes ao Estado tendo sido construídos para a finalidade exclusiva de abrigar uma instituição escolar (SOUZA, 2006, p.115).

O fato de o prédio ser alugado e pertencer a particulares, como era o caso do grupo de Presidente Prudente, fazia com que essa estrutura não fosse adequada para o fim a que estava sendo destinada. Sendo construída para servir como residência, não existiram naquela construção as preocupações com as questões higiênicas que permeavam a discussão

---

<sup>47</sup> De acordo com o Relatório de Inspetoria Sanitária de 1935, “O 2º Grupo Escolar da séde, tambem, funciona em predio adaptado, velho e inteiramente de madeira. Compõe-se de trez salas que não satisfazem ás condições hygienico-pedagogicas, directoria e portaria. A sua lotação é de 120 alumnos por periodo. Pertence esse prédio ao Snr. Manoel Falcão e está alugado ao Estado, sem contracto, a 350\$000 mensaes”. Cf. Relatório de Inspeção Sanitária da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente, 1935, 7039.

<sup>48</sup> O relato do ex-educando, Sr. Irineu, que frequentou o 1º Grupo nos anos de 1929 e 1930, nos evidencia que a escola funcionava mesmo em prédios residenciais: “*Veja bem, o Grupo de lá, que era onde eu estava, quando eu cheguei, foi no meio do ano, e completei o terceiro ano do primário lá em cima, ali na rua Dr. José Foz, ali em cima, e aí eles mudaram — veja bem a vida como é —, o Grupo mudou aqui para baixo para a Avenida Washington Luís, aqui era Grupo de Madeira, ela mudou para cá, e nós compramos o lugar, onde era o Grupo e moramos lá. Fui morar onde eu recebi aula*” (Sr. Irineu). Cf. **RODRIGUES, Irineu**: depoimento [01/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

educacional da época. O Relatório de Inspeção Sanitária de 1935 descreve as características do prédio que abrigava o 1º Grupo escolar:

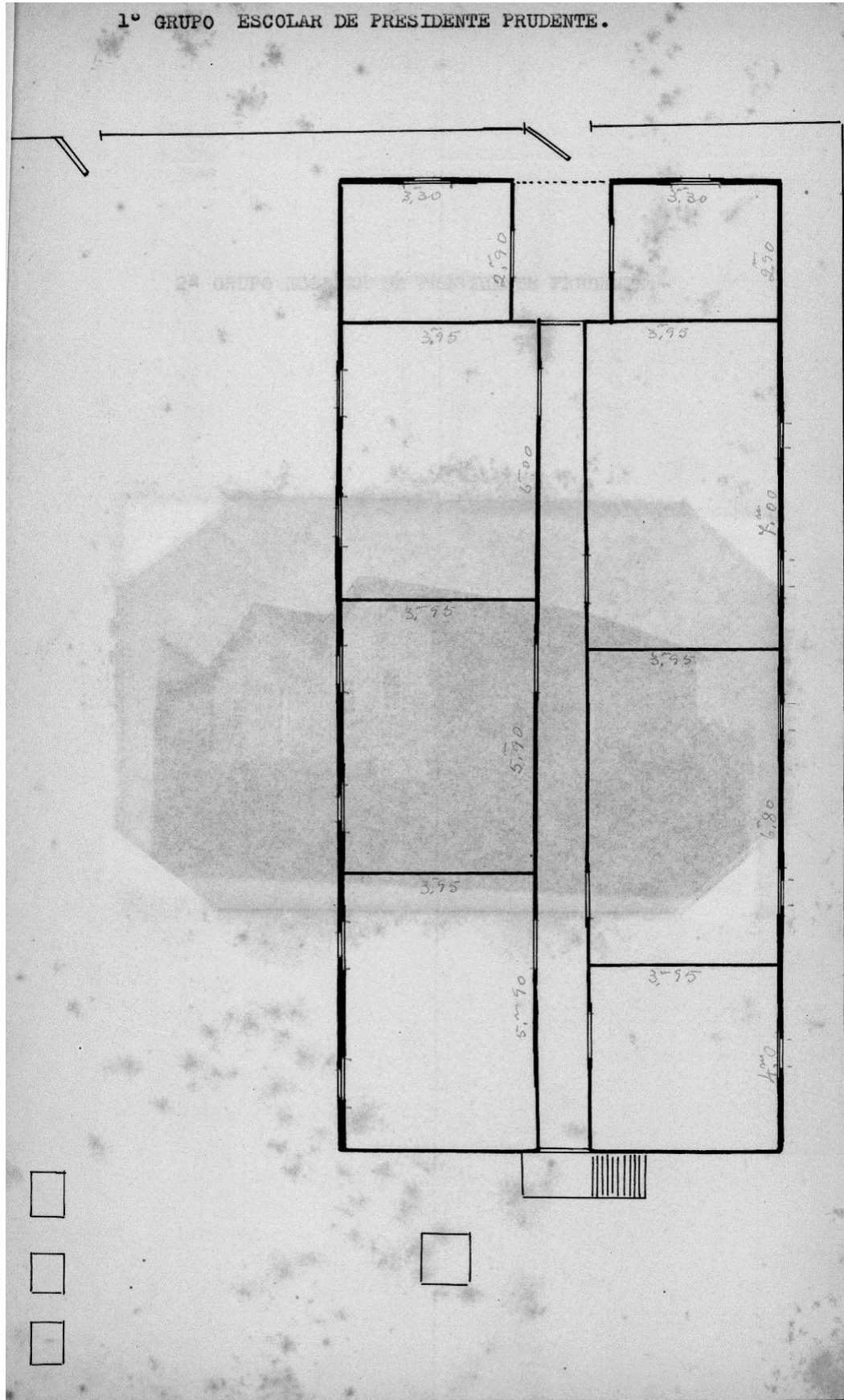
(...) todo de madeira, com cinco salas de aula, directoria e portaria e um corredor estreitissimo. As salas são acanhadas e muito baixas , portanto impróprias para tal fim, mórmente em clima causticante, como é o desta zona. Nelle funcionam dez classes e sua lotação é para 150 alumnos em cada periodo, portanto de 300 para os dois periodos. Esse predio é de propriedade do Snr. Henrique Maycowsky e está alugado ao Estado, sem contrato, a 500\$ quinhentos mil réis mensais (D.E. de Presidente Prudente, 1935, AESP).



**Figura 08:** 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente.

D. Ygnez Portioli Mazzaro, que estudou no 1º Grupo Escolar nos anos de 1932 e 1933, nos fornece mais detalhes acerca desse prédio improvisado para servir como instituição escolar, dados que a planta oficial confirma.

A frente do Grupo Escolar dava na Washington Luiz, então lado a lado eram as classes, me parece que tinha umas... Não sei muito bem, mas acho que tinha mais de cinco classes cada lado do corredor, pelo tamanho do corredor, nunca contei, não estou lembrada, mas era pra ter mais de cinco classes cada lado e o corredor no meio. Então era ali que vinha, como eu falei, assim: aqui era o corredor e aqui era a classe e ali era classe, então vinha o corredor aqui, saía e aqui tinha uma sacadinha e descia para o porão. Debaixo desse porão, até uma parte, uma metade, porque era bem grande, ali era o lugar do lanche (D. Ygnez).



**Figura 09:** Planta do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente.

Como descreve o Relatório as salas eram muito baixas, ao contrário de seu porão que era alto demais. Alguns/algumas dos/das entrevistados/as que estudaram no grupo quando este funcionava no prédio em questão — D. Ygnez Portiolti Mazzaro (1932-1933), D. Eivacyr Josephina Giglio Gomes (1935-1938), D. Olga Portiolti Furlanetti (1936-1940) — descreveram detalhes da estrutura física da escola, relatando até mesmo a presença de animais no recinto escolar.

O Grupo Escolar era assim: um casarão de madeira com porão, que é onde a gente tomava o lanche, um porãozinho, e em cima eram as salas de aula, que a gente entrava pela rua e a gente saía por aqui e tinha uma escada [D. Ygnez falava assim desenhando no papel uma espécie de planta baixa do prédio do Grupo], então entrava embaixo do porão e ali a gente ia tomar o lanche (D. Ygnez).

Esse aqui era de madeira, eu me lembro que ele era alto e tinha um porãozinho embaixo, era um porão habitável sem parede, tinha uns pilares. Agora cobra, todas essas coisas tinha muito aqui. Nós quando viemos pra cá o nosso pai comprou botinhas, chamava “Pisar firme”, eu me lembro disso. (...) Naquele tempo, aquele calor, e a gente tinha que calçar bota por causa dos bichos (D. Eivacyr).

(...) era um casarão grande de madeira e tinha um porão alto, um porão bem alto com terra. Eu não me esqueço do porão, que tinha uns morrinhos de terra, porque às vezes, de noite, dormiam cabritas lá. As cabritas todas se esfregavam naqueles barranquinhos de terra, e ficava lisinho. Tinha muita cabrita na rua, então elas entravam lá debaixo do porão pra dormir (D. Olga)<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> FURLANETTI, Olga Portiolti: depoimento [31/05/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.



**Figura 10:** O quintal do 1º Grupo Escolar, ao fundo o porão que na verdade era um vão livre.

Os relatos das personagens acima atestam sob quais condições as crianças frequentavam às aulas na principal escola da cidade. O simples ato de estar num prédio tão precário poderia representar um risco à saúde, uma vez que no mesmo ambiente que se comia a merenda, habitavam animais, alguns peçonhentos inclusive. E estes não eram os únicos problemas estruturais, através dos relatos pode-se ter um quadro mais completo da situação do lugar em que dividiam o mesmo espaço o poço de onde se retirava a água potável, a latrina e a fossa.

E naquele tempo era fossa... Mesmo aqui no Grupão, no centro, era fossa, lá no fundo tinha o sanitário (Sr. Irineu).

Mas era tudo terra, não tinha nenhuma “coisinha” cimentada, pra tomar água tinha que ir no poço pra puxar. O fundo do Grupo Escolar dava divisa com a fazenda do Goulart (...). Nem pintado não era. Era madeira “crua” mesmo e já estava muito velha, então estava escura, tudo já bem estragado (D. Ygnez).

Tinha bastante salas, e a casinha<sup>50</sup> lá no quintal, buraco... Aí meu Deus, como eu tinha medo de buraco! Era só isso. Era pintada, uma pintura que eu me lembro bem feia, bem acabada já (D. Olga).

Conforme descreve o Relatório de Inspeção Sanitária citado anteriormente, a região possuía (e ainda possui) um “clima causticante”, e o prédio que abrigava o grupo escolar,

<sup>50</sup> D. Olga utiliza o termo “casinha” para se referir à latrina.



além de ser muito baixo, ainda era todo de madeira, favorecendo o excessivo aquecimento da escola. Professores/as e educandos/as sofriam com essa situação: D. Eivacyr nos relatou que as suas professoras “reclamavam. Eu me lembro sempre que a D. Alice era calorenta e sempre tinha um leque”. De acordo com D. Ygnez, o grupo “tinha ‘janelão’”, mas não era o suficiente pois, como ressalta D. Hermínia Giglio Rocha, a cidade de Presidente Prudente “sempre foi quente, muito quente”.

Assim, o 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente vivia entre o imprevisto de suas precárias (e sempre provisórias) instalações e a tentativa de atendimento da crescente demanda pela escola primária. Como visto, muitos foram os protestos contra o descaso do Estado que já completava quase uma década sem ouvir os reclames em favor de condições mínimas para o funcionamento do grupo escolar da cidade. Entretanto, a maioria das reivindicações feitas na época e aqui exibidas, tanto as que foram procedidas por indivíduos externos ao cotidiano escolar — nos artigos veiculados no jornal —, quanto àquelas realizadas por sujeitos relacionados diretamente com a questão educacional — nos documentos oficiais —, representavam a voz da minoria que atuava na escola, ou seja, o gênero masculino.

Como teria sido a participação daquelas mulheres que fizeram parte diretamente do processo educacional? Como era a atuação dessas professoras e educandas no cotidiano escolar? O que fizeram as professoras em relação à situação precária de seu local de trabalho? Estas serão questões abordadas nos itens subsequentes.

### **3.2 A cultura escolar**

Sabe-se que dentro do espaço escolar existe uma lógica de funcionamento que lhe é própria, mas que, devido à multiplicidade de idéias que o atravessa — através das prescrições teóricas e pela ação cotidiana dos diversos indivíduos que circulam neste espaço —, este não está desvinculado da cultura da sociedade na qual está inserido.

Concebido como produção histórica, o modelo escolar que se delineia se vai constituindo a partir de uma cultura que toma uma forma escolar própria, e que é caracterizada por dispositivos de normatização pedagógica e, sobretudo, de práticas dos agentes que se apropriam deles, por meio de estratégias e práticas reveladoras de saberes socialmente acumulados que permitem que a identidade escolar seja construída e que seus valores e comportamentos sejam difundidos (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 50).

Assim, partindo da concepção de que a cultura escolar diz respeito a todos os elementos que compõem a escola, ou seja, sua materialidade, suas disciplinas, as práticas, etc. ao longo dos anos, conjugando espaço e tempo; quando se inicia um estudo sobre a história de uma instituição escolar, deve-se estar atento a todos os elementos que compõem essa multifacetada realidade. Nas palavras de Antonio Viñao Frago (1995), a cultura escolar abarca um conjunto de aspectos institucionalizados:

... inclusive práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos — a história cotidiana do fazer escolar —, objetos materiais — função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... —, e modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas. Alguém dirá: tudo. E sim, está certo, a cultura escolar é toda a vida escolar: feitos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer (VIÑAO FRAGO, 1995, pp. 68-69).

Viñao Frago elenca algumas dimensões da cultura escolar: tempo; espaço; práticas discursivas e linguísticas; as tecnologias e os modos de comunicação. Entretanto, o autor vem se dedicando a estudar as duas primeiras dimensões, as quais considera mais importantes por incidirem mais diretamente na vida de todos os que frequentam o espaço escolar.

Dessa maneira, buscando remontar a trajetória das práticas escolares do gênero feminino nos primórdios da educação de Presidente Prudente, foram entrevistados 8 sujeitos que compartilharam da mesma especialidade e da mesma temporalidade, uma vez que frequentaram a mesma instituição escolar, no contexto abordado nesta pesquisa. Buscou-se assim, extrair de seus relatos as características mais particulares de sua vivência no grupo escolar, minúcias do cotidiano, uma vez que este nos remete a um universo, “onde os personagens transitam em um determinado momento de suas vidas, num dado espaço físico, em que o caminho traduz toda a sabedoria, a força e a poesia da vida, e as manifestações sociais e históricas de uma época” (TOFOLI, 2003, p. 81).

A maioria dos indivíduos entrevistados é composta por octogenários, o que se apresenta como uma vantagem para a pesquisa, já que, como nos elucidava Ecléa Bosi em sua magnífica obra sobre a memória dos velhos, essas personagens possuem uma posição privilegiada na história:

Nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma

peessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade (BOSI, 1994, p. 60).

Além do mais, por se tratar de entrevistas, a dialogicidade é um elemento presente e que determina o bom ou o mau andamento da coleta dos dados orais, mesmo com as características pessoais, tais como a timidez ou a extroversão, os sujeitos idosos geralmente estão mais dispostos a fornecer relatos de sua vida pregressa. A entrevista para o/a idoso/a se revela um momento em que este/esta encontra alguém disponível a ouvir um balanço de toda uma vida e propagar a sua memória.

Como consequência, se sentem mais à vontade para falar sobre a sua experiência e interpretar o passado, reavaliando inclusive as suas posições e atitudes, como uma espécie de “balanço” da própria vida. Além de não correrem mais muitos riscos ao revelar acontecimentos e opiniões que, à época em que ocorreram, poderiam comprometer os envolvidos, os entrevistados idosos em geral gostam de falar sobre o passado e sobre a sua atuação, principalmente se sua experiência puder se perpetuar, na forma de gravação, para além do momento da entrevista (ALBERTI, 2005, p. 34-5).

Somado à uma memória mais apurada e a disponibilidade em se falar, os/as entrevistados/as mais velhos tendem a didatizar as suas respostas tendo em vista sua longa experiência de vida em detrimento da que possui o/a entrevistador/a. Isso é muito positivo para um trabalho de história oral, especialmente porque esse trabalho “(...) se caracteriza justamente por recuperar e interpretar o passado através da experiência e da visão de mundo daquele que o viveu e/ou testemunhou” (ALBERTI, 2005, p. 102).

Sabe-se, contudo, da carga subjetiva que toda fonte possui, seja oral ou documental, pois “toda evidência histórica é moldada pela percepção individual e, selecionada por vieses sociais, transmite mensagens de preconceito e de poder” (THOMPSON, 1992, p. 334). Destarte, os/as entrevistados/as podem não abordar o que de fato ocorreu, mas tão-somente as suas verdades, e é pautado nessas posições que o historiador deve trabalhar, esperando a sinceridade dos sujeitos não em relação aos fatos descritos pela história oficial, mas unicamente à história particular de cada um/uma.

O relativismo cultural obviamente se aplica tanto à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos. Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra (BURKE, 1992, p. 15).

Gonçalves e Faria Filho (2005) ainda alertam que quando se estuda as práticas escolares cotidianas, busca-se apreender os recônditos do funcionamento escolar, isto é, os seus acontecimentos silenciosos. Deste modo, sabendo das limitações e das possibilidades deste tipo de pesquisa, buscou-se abordar os detalhes que melhor contribuíssem para se refazer, através dos relatos das testemunhas que estiveram envolvidas com a cultura escolar do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente, o cenário onde se desenrolaram as práticas, as idéias, os princípios, os critérios, os ritos etc.

Por isso, afim de melhor explicitar como a cultura escolar do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente se desenvolveu, optou-se pela utilização dos documentos, da iconografia e dos relatos orais acerca de elementos constitutivos do cotidiano escolar no princípio da história da educação no município. Embora os subitens abaixo tratem de questões bem particulares do Grupo, estas, em seu conjunto, compuseram (e nos ajudam a entender) o cenário no qual se desenrolavam as práticas das docentes e dos/das educandos/as.

### **3.2.1 A merenda**

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), popularmente conhecido como merenda escolar, foi uma iniciativa implantada em 1955: “Art. 3º - A alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vistas no atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Lei” (BRASIL, 2009). Portanto, no contexto pesquisado não havia um serviço estatal que cuidasse da alimentação das crianças enquanto frequentavam o grupo.

Através dos relatos dos/das entrevistados/as é possível perceber as estratégias utilizadas pelas famílias na época (1925 a 1938) para que as crianças não ficassem com fome durante o tempo que passavam estudando. Na maioria dos casos, as crianças levavam o que era mais abundante na realidade agrária em que a viviam:

A gente levava o leite, levava num vidrinho, porque não existia nada... E punha banana, quando tinha banana. Aí levava ovo frito com pão [risos]. O pão na roça nunca falta porque as mães tem o forno de lenha, e as mães fazem logo de cinco quilos de farinha, porque... [risos] E ovo também não falta na roça. O lanche era pão com ovo e leite (D. Ygnez).

Como não ainda havia a preocupação do Estado com a alimentação dessas crianças, o improvisado era o que garantia que o maior número possível de crianças se alimentasse. D.

Eivacyr nos relata o empenho coletivo encabeçado pelas professoras para que a sopa fosse garantida:

Então naquele tempo, não tinha sopa escolar que o governo fornecia. A professora falava: — Quem pode trazer um fubá? Quem pode trazer um frango? Ai a servente fazia aquela sopa, aquela comida que era uma delícia, não como hoje que o governo dá não. Cada um trazia uma coisa e daí fazia aquela sopa gostosa, às vezes fazia macarronada, era muito bom.

A gente então, quando a professora pedia, tudo mundo dava com mais amor, porque queria se mostrar: uma levava ovo, a outra levava batatinha, outra levava cenoura. E era uma comida muito gostosa. Na hora do recreio, era recreio que se falava, tinha sopa era pratinho, sentava na mesa, também a turma era pequena (...). Se quisesse levar lanche quando não tinha a sopa, levava. E levava fruta e sempre levava uma a mais e dava para a professora e a mesa dela ficava cheia de fruta (D. Eivacyr).

Como bem relata D. Eivacyr, apesar do esforço para se fazer uma sopa coletiva, as crianças estavam liberadas para levarem lanche se não desejassem tomar a sopa. O lanche era mais natural do que aquele que nos habituamos a ver na maioria das cantinas escolares de hoje, aliás, nem havia cantina na precária e sempre provisória instalação do grupo escolar. O que se pode constatar nos relatos é que o pão com banana era uma unanimidade.

Eu não me lembro se o grupo servia, eu sei que nós levávamos a nossa merenda. Levava banana com pão, ou queijo, era um sanduíche (Sr. Irineu).

Aí tinha o recreio, a gente levava sempre um lanche. A minha mãe gostava... A gente tinha uma vizinha perto de casa que ela vendia banana, as bananas deliciosas que hoje não existem, grandes, então a mamãe dava um pedaço de pão com banana (D. Hermínia)<sup>51</sup>.

Entretanto, a larga difusão da banana entre as crianças se devia mais a uma questão econômica do que a uma preocupação com uma alimentação saudável. A banana era uma fruta facilmente encontrada na região, em detrimento da maçã que, “era muito difícil e muito cara, porque era tudo estrangeira, vinha da Argentina” (D. Sônia)<sup>52</sup>. A mãe<sup>53</sup> de D. Sônia se

<sup>51</sup> **ROCHA, Hermínia Giglio:** depoimento [01/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

<sup>52</sup> **CÉSAR, Sônia Prestes:** depoimento [29/04/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

<sup>53</sup> A mãe de D. Sônia foi Elisa Prestes César, que foi secretária do Instituto de Educação Fernando Costa de Presidente Prudente, trabalhando lá por 31 anos. Teve mais seis filhos além de D. Sônia, tendo que criá-los sozinha após a morte prematura de seu esposo, Eliseu Prestes César: “*O meu pai morreu com 38 anos, já pensou? 38 anos, nossa, a gente era tudo pequenininho, no dia em que meu pai faleceu a minha irmã caçula, a Odete, ela completou 1 mês, 1 mês! A minha mãe é muito elogiada até hoje porque ela, com 30 anos, ela ficou viúva, com sete filhos, sendo que o mais velho tinha 13 anos e a Odete que é a caçula, completou 30 dias. Não conheceu o pai*” (D. Sônia).

aproveitava ainda do fato de a maçã ter um preço elevado, para conjugar a restrição em se consumir esta fruta à educação das filhas, procurando evitar que estas se tornassem esnobes: “Ela falava: Não quero que leve lanche caro, porque tem muita menina pobre que não pode comprar um lanche caro” (D. Sônia).

Esses hábitos alimentares mais saudáveis eram também, sem dúvida, fruto da predominância que o rural tinha sobre o urbano nos primeiras décadas do município. Ao contrário da atualidade em que o urbano prevalece sobre o rural no centro de Presidente Prudente, naquela época ainda era possível às crianças completarem o seu lanche se, porventura se esquecessem do recheio de seu pão, comprando uma banana na *vendinha* de frutas que existia próxima ao grupo:

(...) tinha um lugar que vendia, aqui na Barão, que chamava frutaria e vendia banana, então a gente trazia um gomo de pão, passava lá e comprava(mos) banana madurinha. O lanche, na maioria das vezes, era pão com banana (D. Olga).

D. Lourdes em seu relato também menciona essa banca de frutas, nos localizando melhor geograficamente, e ajudando a caracterizar o entorno do Grupo Escolar. Evidencia-nos também a evolução do centro da cidade no princípio de sua exploração comercial que ainda servia a população com produtos vindos diretamente do campo, para depois, com o passar dos tempos, ir se alterando, atendendo às demandas de uma população cada vez mais urbana.

Até essa vendinha era na esquina da rua Joaquim Nabuco com a Barão do Rio Branco e era de propriedade da família Fernandes, futuramente eles foram proprietários da *Casa Áurea* e depois da *Brasimaq*, são lembranças que a gente tem... E aí eu me lembro que era em uma portinha pequena que vendia frutas, era perto do Grupo (D. Lourdes).

Outra característica da alimentação das crianças é que durante o recreio, essa improvisação para se ter uma refeição propiciava a interação entre os/as educandos/as, através do compartilhamento de seus lanches, pois, mesmo os lanches sendo tão parecidos, as crianças insistiam em trocar com os seus pares: “Sempre cada uma trazia a sua de casa e uma dividia com a outra” (D. Elza).

Assim, mesmo não fornecendo alimentação aos/às seus/suas educandas, o grupo escolar era também um “espaço de convívio e de encontro” (SOUZA, 1998b, p. 144) que deixou gravado nas memórias desses/dessas ex-estudantes o momento da refeição como uma grata recordação dos tempos de relação saudável com os/as amigos/as.

Cada um levava uma coisa, às vezes a gente trocava o lanche: ah, eu não quero esse lanche. Ah, eu quero [risos]. A gente trocava o lanche. Ah era tão engraçado, tão bom. A escola não oferecia nada, não. A gente é que levava (D. Sônia).

### 3.2.2 Os uniformes

Utilizados com a finalidade de distinguir e de prover as crianças com a identidade do grupo escolar, os uniformes sofrem ao longo dos anos modificações constantes em sua configuração. No período estudado, no Grupo Escolar de Presidente Prudente, parece não terem ocorrido alterações significativas no modelo, que possuía traços semelhantes aos de uma farda da marinha, certamente por influência militar fascista, que impregnou o Estado brasileiro na Era Vargas:

Olha, era assim: os meninos era calça azul, camisa branca; e as meninas era um vermelho, aquele vermelho arroxeadado, como se chama? Bordô. Com gravatinha, que vinha com o distintivo do ano, por exemplo: o primeiro tinha uma listinha, era o distintivo, o segundo eram duas e o quarto seriam quatro. Tinha o colarinho meio altinho com a gravatinha. A camisa era branca e a saia era bordô (D. Ygnez).

Passados mais alguns anos, no período entre 1937 e 1940, o uniforme sofreu pequenas alterações apenas nas cores, permanecendo o mesmo modelo, como nos relata D. Lourdes:

Tinha, saia azul-marinho, blusinha branca e uma gravatinha branca com listinhas azuis, por exemplo: no terceiro ano três. De acordo com o ano tinha as listinhas.

O dos meninos era calça azul-marinho, camisa branca e eu acho que no bolso tinha umas listinhas, mostrando o ano (D. Lourdes).



**Figura 11:** Antiga sede do 1º Grupo Escolar (s.d)

Percebemos com essa foto ainda um diferencial nos grupos escolares do Oeste Paulista: a grande presença de orientais e de algumas crianças negras. Essa diversificação da população escolar é indicativa da forte presença de imigrantes na região e o início do aparecimento de negros nas turmas do grupo escolar, uma raridade na maioria das fotos. Rosa Fátima de Souza (1998) discute a ausência de negros<sup>54</sup> nos Grupos escolares, denotando que apesar de o intento da criação dos Grupos Escolares ser o da popularização da educação pública, não era o que de fato ocorria na maioria das instituições de ensino:

O fato é que ao atender a um conjunto tão considerável de filhos de estrangeiros, o grupo escolar pode ser apontado como uma instituição importante no processo de aculturação e nacionalização da população estrangeira no Estado de São Paulo. Outro aspecto importante diz respeito à diversidade dos grupos sociais atendidos nesses estabelecimentos, o que denota a extensão do atendimento da escola pública a vários setores sociais. Acesso seletivo, entretanto, voltado para alguns setores, isto é, aqueles mais

<sup>54</sup> “(...) os negros correspondiam à parte mais pauperizada da população da cidade. Trabalhavam como vendedores ambulantes, policiais de nível subalterno, na construção e manutenção de estradas (atividades menos remuneradas do transporte ferroviário), limpeza pública, cocheiros, carregadores, condutores de bonde, e as mulheres negras, como cozinheiras e em serviços domésticos. Efetivamente marginalizados no trabalho e na vida social, os negros estavam excluídos também da educação. No entanto, a presença negra não é de todo invisível na escola pública modelar. Nas fotografias de turmas de alunos é possível identificar a presença de uma ou outra criança negra” (SOUZA, 1998(b), p. 113).



bem integrados na sociedade urbana e mantendo excluídos os trabalhadores subalternos, os negros, os pobres, os miseráveis (SOUZA, 1998b, p. 112).

Ainda em relação aos uniformes é possível notar no vestuário das turmas masculinas os elementos militares de uma farda:



**Figura 12:** Educandos defronte ao Primeiro Grupo Escolar com uniformes que se assemelham a farda militar (1938).

O Sr. Irineu Rodrigues, ao nos relatar sobre os uniformes que os meninos utilizavam no Grupo Escolar, em seu período de estudo<sup>55</sup> (1927-1930), destaca que “em Pindorama tinha um uniforme, era um tipo escoteiro, tipo militar. Agora aqui em Prudente eu não me lembro se era camisa branca...” (Sr. Irineu).

Por ser uma peça de vestuário o uniforme está sujeito, mesmo que não pareça, aos ditames da moda, que dependendo da ocasião muda um ou outro detalhe com finalidade

<sup>55</sup> Foi em 27. Primeiro o Grupo, do primeiro ano ao segundo e até a metade do terceiro foi em Pindorama e dali em diante foi em Presidente Prudente. O daqui foi em 29, aqui eu concluí o terceiro e o quarto ano do primário, aqui em Prudente, em 30 (Sr. Irineu).

estética apenas: “No meu tempo tinha gravatinha, depois tiraram a gravatinha ficou só blusinha mesmo com golinha esporte” (D. Sônia).

Outra preocupação em se utilizar os uniformes era a questão do ensino de hábitos de higiene e asseio às crianças: “A gente saía bem arrumadinha de uniforme, não podia ir sem uniforme, tinha que dar um jeito de lavar e estar sempre pronto” (D. Olga). Além disso, o uniforme era uma forma de se estabelecer a ordem assegurando um maior controle das crianças tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Ordem, limpeza e disciplina são componentes primordiais para uma boa organização escolar, fazem parte de um conjunto de dispositivos de contenção dos gestos, dos instintos, das emoções. Neste sentido, as representações em torno da higiene escolar contribuíram para reforçar valores morais relacionados a padrões de comportamento considerados civilizados (SOUZA, 1998b, p. 143).

A vestimenta das crianças ainda denotava traços característicos da época para as meninas, pois, como nos relata D. Sônia, apesar das modificações que o uniforme sofria, um item permanecia inalterado: o laço de fita na cabeça.

A gente ia à tarde, com laço de fita na cabeça [riso]... Todo mundo [riso]. Aquele laço de fita branca [riso]. Eu tinha uma caixinha de sapato e a fita era um organdi, a mamãe mandava passar ajur<sup>56</sup> e fazia o laço, a gente punha um grampo. Ficava dentro daquela caixinha, e o meu cabelo crespo, então a minha mãe fazia cacho, feito Shirley Temple, na cabeça inteira. E o dia que ela ficava brava comigo aí eu ficava esperando ela pentear o meu cabelo. Oh meu Deus, que sacrifício! [riso] Aí depois eu punha o laço na cabeça, o laço era sagrado (D. Sônia).

---

<sup>56</sup> Um tipo de ponto de bordado.



**Figura 13:** 3º ano A do 1º Grupo Escolar (1938).

Através dessas fotografias da época podemos perceber que mesmo com toda a homogeneização que o uniforme encerrava entre as crianças, este era um intento um tanto quanto pretensioso das normas escolares, dada a impossibilidade de apagar a heterogeneidade do comportamento humano. Assim, vemos que mesmo tendo que se enquadrarem dentro das prescrições superiores e usarem o uniforme, as crianças não se portavam do mesmo jeito e até mesmo os uniformes não eram exatamente iguais.

As diferenças individuais são desveladas nas fotografias. Nem mesmo o uniforme – indumentária de identidade e homogeneização – escapa da diversidade renitente. O cumprimento e a cor dos shorts dos meninos ou da saia das meninas nunca é o mesmo, isso também ocorre com a blusa e a camisa, o que dirá dos laços de fita! (SOUZA, 2006, p. 281-282).



**Figura 14:** 3º ano B feminino do 1º Grupo Escolar (1938).

### 3.2.2.1 O traje das professoras

A profissão docente possuía uma carga ideológica que atribuía às professoras a incumbência da solene missão de regenerar a sociedade, com a moralização que deveria se iniciar pelas crianças, futuros cidadãos. As docentes possuíam, deste modo, uma imagem imaculada na sociedade, que as comparava com sacerdotes, clérigos leigos. Tal como um membro do clero, os seus modos eram vigiados pela sociedade que tinha como seus olhos, as educandas: “A gente olhava muito o modo delas se vestirem, então essa que eu falei que era do terceiro ano, que morava em Venceslau ou Bernardes, ela era muito chique, as outras eram mais simples. Bem comportadas” (D. Eivacyr).

A pedagogia se estendia ao modo de se vestir e o traje das professoras deveria ser compatível com a tarefa que a ideologia lhes imputava de moralizar a sociedade, em observância às normas que o gênero feminino tinha que cumprir no lar, isto é, a professora deveria se apresentar para seus/suas educandos/as, no grupo escolar, do mesmo que se apresentava no lar, para seus/suas filhos/as: como uma mãe.



**Figura 15:** Corpo docente do 1º Grupo Escolar quando da aplicação de testes pela Secretaria de Educação (1938).

Destarte, era comum a identificação que os/as educandos/as estabeleciam com as professoras, pois se além das atitudes até o vestuário se assimilava com o de sua mãe, como não seriam tidas como a “segunda mãe”? Percebemos claramente essa identificação no relato de D. Hermínia: “Eram muito distintas, aquele vestido comprido, nunca decotado, não só elas como todas as senhoras. A minha mãe também se vestia assim como as professoras. Bem sóbrias”.

O vestuário das docentes possuía esse status pedagógico buscando transmitir uma posição reta, de seriedade e preocupação com a educação, manifestada nesses vestidos sisudos e por vezes até elegantes — postura esta que deveria ser conjugada com a doçura maternal. E essas imagens deveriam ser gravadas como normas para aquelas meninas que futuramente seriam mulheres, algumas até se tornando professoras. Como é caso de D. Eivacyr, que teve contato com essas prescrições e que depois se tornou professora, sentindo na pele o poder da normatização das relações de gênero que, mesmo em situações em que a calça era mais uma necessidade prática do que estética, o seu uso era vetado.

Calça vem muito depois, depois que eu me formei, que foi em 47, eu fui lecionar no rebojo, tinha tanto borrachudo me picava inteira, então meu pai era alfaiate e fez três calças pra mim de linho, tudo bonita e eu fui. No primeiro dia o inspetor foi lá e mandou tirar, porque era proibido professora usar, foi em 47 que era proibido, e depois em 58 eu fui pra Santos, fui lecionar na Serra da Mantiqueira, é outro lugar cheio de borrachudo, e também era proibido usar calça (D. Eivacyr).

Entretanto sempre há aquelas que conseguem, dentro das contingências, extrapolar as normas. Mesmo que de modo silencioso, como nos indica Almeida (1998b), as mulheres reagem contra aquilo que as oprime e, neste caso, mesmo um pequeno ato, como o de usar uma roupa mais ousada, poderia causar um estardalhaço na sociedade. As professoras tinham que saber utilizar muito bem as armas que estavam a sua disposição para transgredir as normas inflexíveis de conduta direcionadas ao gênero feminino. D. Lourdes nos mostra que sua professora, Iracema Bronze, conseguiu lidar com essa situação com a arma que possuía então: sua beleza.

Ela me deu aula no quarto ano acho que foi um ano antes, eu acho que foi aqui nesse Grupo<sup>57</sup>. Ela era muito bonita também, muito morena e tinha umas roupas ousadas, eu me lembro muito bem. Ela era muito elegante, alegre, viva e eu me lembro muito bem que as roupas dela eram ousadas, até as mães comentavam.

---

<sup>57</sup> Refere-se ao prédio que se situava à Rua Newton Prado.

Então é, aquele tempo a veste da moça tinha que ser com manga, com gola, não curto, abaixo do joelho, vestido, nada de calça. E ela usava alcinha, então [riso] aquilo para a época era uma afronta. Mas ela era muito bonita, então tinha muita gente que perdoava ela [riso], aquele deslize dela, por causa da beleza. Ela era muito bonita. E até era muito interessante porque o nome dela era Iracema Bronze e ela era morena, bronzeada, combina. Era o nome mesmo (D. Lourdes).

### 3.2.3 O material escolar

O impulso inicial para a construção dos grupos escolares no Estado de São Paulo fez com que essas instituições fossem providas com os mais modernos materiais para que, cumprindo com o plano de modernização do ensino público, formassem os cidadãos para a nova sociedade que se desenhava.

No início do século XX, os governos do estado de São Paulo, atendendo às exigências de modernização do ensino, importaram numerosos materiais para os grupos escolares: carteiras, cartas de Parker, quadros de aritmética, modelos de Prang, museu Deyrolle, museu Safray, mapas geográficos, entre outros. Porém, a política de dotação de materiais didáticos não durou muito tempo e as escolas públicas continuaram ressentindo-se da falta desses materiais auxiliares do ensino. Por isso as indicações voltaram-se para a utilização de materiais de fabricação nacional de baixo custo (SOUZA, 2006, p. 86).

D. Eivacyr nos relata que quando frequentou o grupo, utilizou uma cartilha que tinha “uma capa assim molinha, vagabunda, parecia esses almanaques de hoje”, comprovando que, de fato, os materiais usados eram de baixo custo e de qualidade duvidosa.

Como nos indica Souza essa iniciativa de dotação de materiais modernos aos grupos escolares teve duração efêmera. Ainda mais em se tratando de um grupo escolar, tal como foi o de Presidente Prudente, tão distante das zonas mais desenvolvidas do Estado e que surgiu nos últimos — e conturbados — anos da Primeira República. O que se nota nos relatos dos/das ex-educandos/as é que seu material escolar era simples, nada além de um caderno de caligrafia, um caderno de desenho, um caderno para anotar as lições passadas em aula, a cartilha e um livro de leitura.

A gente levava, mas era assim: o caderno da escola, o caderno de casa e o livro de leitura. Tudo era escrito na lousa, a professora escrevia tudo: era geografia, era história, tudo era escrito e a gente copiava. Não tinha esse mundaréu de livro, mundaréu de caderno que a criança leva na mochila quase morrendo. Então o caderno de classe era recolhido no fim da aula e tinha um armário, aí guardava ali. Quando a gente entrava em classe, no

outro dia passava, sempre uma queria passar os cadernos. Então as professoras diziam: — Hoje é você. A gente passava os cadernos. Na hora de ir embora recolhia e punha lá (D. Eivacyr).

Outro traço característico do cotidiano em sala de aula descrito pelos/as entrevistados/as, refere-se à prática de suas professoras que se utilizavam bastante da lousa, onde escreviam todo o conteúdo, talvez porque nem todos/as pudessem comprar o livro para acompanhar juntamente com a explicação da professora.

A região de Presidente Prudente por ser tão afastada dos centros mais desenvolvidos sofria com a falta de recursos provenientes do Estado e, somado a esse fato, havia ainda a dificuldade que a administração estadual tinha de prover todos os grupos escolares com materiais adequados. Desse modo, a solução encontrada para sanar este problema de dotação de materiais, não somente em Presidente Prudente como em todo o Estado, foi a criação de um fundo denominado *Caixa escolar*. Esse fundo era mantido pelos grupos escolares e deveria arregimentar verbas através de sua própria iniciativa, com a finalidade de prestar assistência às crianças que não tinham condições de arcar com o custo dos materiais escolares.

De acordo como Souza (2006, p. 238) “as caixas escolares angariavam fundos para a compra de uniformes e materiais necessários”. A precariedade material que os grupos enfrentavam demonstrava a incapacidade do Estado em manter tantas instituições escolares e atender à demanda crescente de crianças sem condições financeiras, por isso “as instituições de assistência social foram as que se multiplicaram em maior número, especialmente as caixas escolares (...)” (SOUZA, 2006, p. 205).

Aí tinha uma mensalidade de pais e mestres, a gente pagava aquilo, porque o governo não dava nada também, então essa Caixa Escolar juntava aquele dinheiro que era pra pagar todo mês e comprava lápis, caderninho para as crianças, para quem não pudesse. Aí falava: — Aquele menino é da “Caixa”. Ou: — Eu sou da “Caixa”. E já sabiam que ele precisava ganhar algum material (D. Eivacyr).

Os balancetes da Caixa Escolar do Grupo Escolar de Presidente Prudente eram divulgados constantemente no jornal *A Voz do Povo* servindo à dupla função de informar a população da movimentação do caixa — pois era do dinheiro da população que ela era constituída — e, ao mesmo tempo, de convocar o povo a doar mais para ajudar às crianças que dessa verba necessitavam, seja através do pagamento de uma mensalidade ou mesmo participando das festas promovidas pelo Grupo. No trecho abaixo, podemos perceber a importância que tinha a caixa escolar para o grupo:



“A Caixa Escolar” é a mais bella criação do governo do meu Estado!!! Sua finalidade é altruística, seu objectivo é formoso! Não fosse o amparo, a guarida e o refrigerio dessa patriótica e humana Instituição, os meus gentis patrícios paulistanos, na idade escolar, nas zonas pobres, e na quadra, ainda de aperturas unanimes, não teria os seus ingressos nos estabelecimentos officiaes, pois, é do cofre da estimada, querida respeitada e sympathica “Caixa Escolar”, que sae o “cobresinho” para pagamento da taxa “iníqua”! A alta Sorocabana, zona próspera e rica, mas, em muitos “Grupos Escolares”, os seus zelosos directores, para não verem as aulas dos estabelecimentos de suas direções desorganizadas, retiraram (no que fizeram bem) das “Caixas Escolares” o numerario indispensavel ao custeio das taxas da “rapaziadinha, pompta — apurada,” nas suas condições financeiras! “A Caixa Escolar”, meus concidadões, vem prestando assignalados serviços, desde o seu início, desde a sua installação, a causa da mocidade esttudiosa, notadamente, a causa dos meninos pobres. Esta patriótica e civica instituição tem caros leitores, os seus cofres abertos, em quaesquer emergencias, para ás necessidades apertadas das crianças sem dinheiro pelo que é da “Caixa Escolar”, que sae o numerário para as compras de sapatos, roupas, pastas, remédios, taxas e muitas outras cousas indispensaveis a manutenção das crianças nos estabelecimentos de ensinos. Os lançamentos da “Caixa Escolar” do Grupo Escolar, desta cidade são feitos com o máximo critério e lisura, vendo-se, como constatei, as contas e facturas, dependuaradas em lugares adequados a serem vistas e examinadas pelo publico. Viver ás claras, é o dilema da beneplacita “Instituição”. Seu saldo no momento, “que belleza!” é de 2:306\$000 “Dois contos trezentos e seis mil reis! (A VOZ DO POVO, 24/03/1932).

Os recursos descritos acima eram os arrecadados pela Caixa Escolar, pois, indubitavelmente, com os poucos recursos que o grupo recebia do governo, mesmo para a compra de materiais de apoio para as docentes, o trabalho das professoras era dificultado. Mas este não era um fator que impossibilitava a aula. Os relatos dos/das entrevistados/as mostram que havia muita cobrança para que o conteúdo fosse aprendido em sala de aula, uma vez que as crianças tinham que “ler todos os dias, uma menina lia a lição em voz alta. Às vezes ela fazia ditado e às vezes ela mandava fazer cópia em casa” (D. Sônia).

Existia também a cobrança para que as lições de casa fossem executadas, e tudo era levado ao consentimento dos pais: “a gente fazia as tarefas que elas davam bastante, e ela corrigia também e escrevia no caderno os bilhetinhos para os pais que tá fraco aqui, tá fraco lá, que não presta a atenção e o pai tinha que assinar em baixo” (D. Eivacyr).

Assim, era através de muito esforço que todas as partes (professores/as, pais e educandos/as), se arranjavam em meio a uma estrutura desprivilegiada e mal dotada de recursos materiais.

### 3.2.4 Os castigos

Quando da implantação da República e, pouco tempo depois, do novo modelo de escola com os grupos escolares, intentava-se formar uma nova geração de cidadãos para atuar em um novo país, mais civilizado a partir daquele momento. Assim, a educação nos grupos escolares deveria fazer contraponto à desorganização que se via nos tempos imperiais, ordenando as atitudes das crianças, dulcificando seus corpos<sup>58</sup>, através de uma rígida disciplina<sup>59</sup> estabelecida por uma pedagogia racional. “A ordem e a disciplina são constitutivas da cultura escolar que se encontrava em construção nos grupos escolares. São requisitos de ordem pedagógica e política” (SOUZA, 1998b, p. 145).

Assim a liberdade da criança fora substituída pelo controle e pela vigilância constante, visando fazer com que fosse aproveitado o maior tempo possível em atividades pedagógicas. Os/as educandos/as do grupo estavam, desta feita, enredados/as em “uma rede de poderes, de vigilância e de controle” que envolvia, além deles/delas, “professores, porteiros, serventes, inspetores, delegados, inspetores e diretores de ensino. Perpassava também a ordem disciplinar impingida aos alunos – asseio, ordem, obediência, prêmios e castigos” (SOUZA, 2006, p. 98).

Apesar da existência de castigos eles não traumatizavam a criança, como fica evidente na fala dos/das ex-educandos/as do grupo escolar de Presidente Prudente: “o castigo era assim: ‘Vai para a diretoria’. Aí chegava lá, o João Bohac, naquela época era ele, o João Bohac contornava, dava conselho” (Sr. Irineu).

As lembranças dos/das entrevistados/as nos indicam que os castigos<sup>60</sup> serviam mais para reprimir pequenos atos como uma molecagem, a não feitura de uma tarefa, e, como os atos não eram graves, a punição era correspondente.

---

<sup>58</sup> Rosa Fátima de Souza nos aponta que “o espaço escolar determina, pois, modos de usos do corpo dentro e fora da escola. Submete o corpo a um conjunto de representações consubstanciadas nos padrões de ‘bom comportamento’, dos ‘bons costumes, incluindo-se até mesmo a forma de referir-se a ele e a tudo que lhe diz respeito”. Cf. SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Edunesp, 1998, p. 144.

<sup>59</sup> “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potencia que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita”. Cf. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 29ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 119.

<sup>60</sup> De acordo com Paul Thompson: “(...) as entrevistas provavelmente proporcionam o melhor método para avaliar os meios comumente utilizados pelos professores de todo o país para manter a disciplina em sala de aula” (THOMPSON, 1992, p. 178).

Castigo sim, mas coisa assim de ir para a diretoria e ficar sentadinha lá. Por exemplo: se a pessoa não fizesse a lição, como é a história? Ela sabe<sup>61</sup>... Então, não eram ríspidas, não eram vingativas. Eu nunca presenciei uma coisa que ficasse marcada na minha lembrança (D. Lourdes).

(...) não saiam pra brincar, ficavam dentro da classe. Eu não sou do tempo da palmatória [risos]. Ou senão o castigo era pôr para o lado de fora da classe, ficar um pouquinho lá. Eu me lembro algumas vezes que fizeram isso, comigo não, mas com algumas meninas. Sempre têm algumas mais “sibirilal” (D. Olga).

Os tempos eram de reformas na instrução pública e os republicanos que implementavam as inovações nos grupos escolares, tomavam-nas emprestadas de outros países mais desenvolvidos, portanto já testadas e aprovadas. Souza (1998b) nos indica que a pedagogia moderna apregoava que os castigos físicos deveriam ser substituídos pela “emulação e persuasão amistosa”.

“Os castigos eram simples: tarefas escolares, alterações no boletim e até recados aos pais e mais grave iria a diretoria, onde nós não tínhamos acesso” (D. Elza). Estes castigos expostos por D. Elza expõem bem que a utilização de formas mais modernas de castigos eram de fato aplicadas nos grupos escolares paulistas. Existiam ainda outros tipos de castigo, como nos relatou D. Ygnez:

O castigo, por exemplo: eu sentava na penúltima carteira, ela me chamou e mandou eu sentar lá na frente, (...) era sentar na primeira linha, na primeira fila era o castigo. Eu sentei lá e chorando, sai da classe chorando, mas não perdi o amor pela minha professora Amália! [risos]

Essa persuasão amistosa praticada pela professora de D. Ygnez estava de acordo com as prescrições da pedagogia moderna e, sendo feito deste modo, “como meio disciplinar secundário era autorizada a aplicação de castigos e prêmios” (SOUZA, 1998b, p. 147). Além de serem permitidos os castigos, existia ainda um rol de possíveis punições que as professoras poderiam praticar, dentre elas: “admoestação particular, más notas nos boletins mensais, retirada de boas notas, privação de recreio, repreensão em comunidade, exclusão de prêmios escolares, exclusão do quadro de honra e expulsão da escola como incorrigível” (SOUZA, 1998b, p. 147).

Entretanto, existia também a contrapartida que era a emulação através de prêmios, que poderia ser, dependendo da ocasião, a passagem do aluno de lugar inferior para superior na mesma classe, elogios perante a classe ou às demais classes, o recebimento de cartões de

---

<sup>61</sup> Referindo-se a uma amiga que acompanhava a entrevista.

merecimento ou de boa nota e a ter o seu nome incluído no quadro de honra (SOUZA, 1998b, p. 147). Neste sentido, D. Olga nos relatou que:

Tinha uma professora do quarto ano — não era a do último ano, eu fiz dois quarto anos<sup>62</sup> — que fazia quadro de honra na lousa, para quem tirava nota melhor. Eu estava sempre no quadro de honra, às vezes eu estava em cima, depois passava pra baixo, para a terceira, porque sempre tinha umas três no quadro de honra. Eu era muito quieta. Nunca levei pito.

Percebemos assim, que se utilizando desses dispositivos disciplinares de castigo e de recompensa, as professoras colaboravam com a construção da cultura escolar na medida em que consolidaram essas “práticas educativas e simbólicas”, fazendo com que o grupo escolar fosse irradiador dos valores patrióticos necessários à construção da nacionalidade (SOUZA, 2006).

### **3.2.5 A Associação de Pais e Mestres**

A década de 1930 foi palco de muitas reformas educacionais, como já discutido no 2º capítulo, sendo que, no Estado de São Paulo, foi na reforma conduzida por Lourenço Filho (1930-31) que, dentre muitas outras iniciativas, se deu a criação da Associação de Pais e Mestres (APM). Essa associação de adesão facultativa “tinha o fim especial de estabelecer mútuo entendimento entre pais e mestres, acerca dos problemas da educação” (BRANCO, 1996, p. 30).

Em Presidente Prudente a criação da Associação se deu imediatamente após a prescrição das diretrizes por Lourenço Filho, em 1931:

#### **Associação de Paes e Mestres**

Há dias realizou-se em um dos salões do Grupo Escolar desta cidade, uma selecta reunião, como fim de ser fundada neste estabelecimento a “Associação de Paes e Mestres”. A essa reunião compareceu grande numero de professores, chefes de familia e altas personagens de nosso mundo social. A ultima hora sabemos que foi eleita a Directoria, composta de elementos tirados do seio nosso distincto e culto professorado, e outros pertencentes ao alto commércio, a indústria, a lavoura e profissões liberais. Foi eleito orador official da Associação de Paes e Mestres de Pres. Prudente, por unanemidade de votos, o nosso brilhante collaborador e conceituado advogado de nosso fôro, dr. Jayme Lessa. A Associação de Paes e Mestres — damos parabéns

---

<sup>62</sup> Em 1939 D. Olga repetiu a quarta série tendo que refazê-la em 1940. É curioso perceber neste trecho que D. Olga diz que sempre estava no quadro de honra, entretanto ela repetiu a quarta série. Ou ela estava no quadro de honra quando cursou a quarta novamente, ou ela estava querendo dizer que seu nome compunha o quadro de honra em função de seu bom comportamento em sala de aula.

por essa acertada escolha; pois, para postos dessa natureza, so podem servir homens abnegados, leais, corajosos e competentes, homens que colloquem acima da sua a felicidade da colectividade humana.

Ao Dr. Jayme Lessa, as nossas congratulações (A VOZ DO POVO, 02/08/1931).

Entretanto, a reunião da APM não contemplava — mesmo porque não era o seu objetivo — as questões mais particulares concernentes ao cotidiano em sala como o bom ou mau comportamento de determinada criança, as notas individuais, enfim, os assuntos do cotidiano das aulas que eram de interesse de pais e mestres. Os relatos dos/das entrevistados/as nos indicam que essa comunicação entre professores/as e pais se dava por vias indiretas: através de recados no caderno, para quando a criança ia bem ou mal nas lições ou quando se portava indisciplinadamente; e via boletim, para deixar os pais cientes das notas.

Olha, só esporadicamente, quando havia um problema mais sério, chamava a atenção, mas não era freqüente. Os pais... Nem havia necessidade porque os alunos eram mais atentos do que hoje, não havia tanto conflito, nem tanta necessidade de chamar a atenção via pais. Eu sempre trouxe o boletim pra casa com todo o carinho e nunca tirei notas ótimas não, mas nunca tirei notas péssimas, então estava dentro da normalidade, então estava bom (D. Lourdes).

O 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente teve também, após a regulamentação do Estatuto Padrão das APMs<sup>63</sup>, uma nova instituição de assistência, mais organizada e pautada nas novas normas que lhe atribuíram maiores responsabilidades, uma vez que essas Sociedades ficavam “como responsáveis pela manutenção financeira de algumas melhorias feitas” (BRANCO, 1996, p. 31), tendo, para tanto, que promover eventos para o levantamento dos fundos necessários.

### **Sociedade dos Amigos da Escola**

Foi fundada nesta cidade, a sociedade dos Amigos da Escola.

É esta a directoria para o anno de 1937:

Presidente: Dr. João Franco de Godoy

Vice-Presidente: D<sup>a</sup> Elisa Prestes

1<sup>a</sup> Secretária: D<sup>a</sup> Maria Vieira de oliveira

2<sup>a</sup> Secretária: D<sup>a</sup> Iracema Bronze Marcondes

Thesoureiro: Sr. Virissimo Caboclo

Director: Sr. Luiz Conceição Silo

---

<sup>63</sup> De acordo com Branco, “em 1934 foi elaborado o primeiro Estatuto Padrão das APMs, estabelecendo que o diretor de Escola deveria ser o presidente da Associação, que passaria a congregar todos os pais, professores e alunos da escola, permitindo também, a participação de outras pessoas interessadas” (1996, p. 31).

Conselho Fiscal: Salvador Dolcimascolo, Antonio Julio Correa, Mario Simões, Kenjiro Mishi e Mariano Ardevino.

Dia 18 de Julho houve a 1ª reunião com palestra sobre a Higiene pelo Dr. Rodovalho Mendes.

Dia 15 de Agosto houve a 2ª reunião com palestras das professoras D<sup>a</sup> Francisca de Almeida Goes (demonstração do ensino da leitura e da linguagem) D<sup>a</sup> Maria Vieira de Oliveira (demonstração de ensino de calculos ao (1º anno).

Declamaram as meninas: Zozina de Oliveira, Leda Salesiane, Sonia Prestes e Elisinha Barbosa.

Dia 7 de Setembro às 20 horas, haverá na Camara Municipal uma festa civica, patrocinada pela Sociedade do amigos da Escola, sendo convidados todos os amigos da Escola (A VOZ DO POVO, 22/08/1937).

Deste modo, a administração estadual se eximia da responsabilidade de arcar com vários custos, uma vez que com as APMs, juntamente com as Caixas Escolares dos grupos, deveriam conseguir determinadas verbas por sua própria conta.

### 3.2.6 Os Hinos

Em 1931 Getúlio Vargas põe a educação a serviço da construção do patriotismo e da valorização da nação. Para tanto, elementos que remetessem a todo o momento à exaltação do Brasil foram introduzidos nas escolas, como a obrigatoriedade em se cantar o hino nacional todos os dias e o culto a bandeira. D. Olga recorda que, quando estudou no grupo escolar a turma “entrava na classe e daí a professora entrava logo em seguida, a gente ficava de pé e cantava o hino nacional, todos os dias. Às vezes cantávamos o Hino à Bandeira também” (D. Olga).

Outro elemento carregado de simbologia era bandeira nacional. Essa figura remete a uma identidade nacional e toca em sentimentos patrióticos<sup>64</sup> de quem a exalta. Tendo conhecimento desse poder mobilizador que a bandeira nacional encerrava, o governo estadual paulista, orientado pela política nacionalista de Vargas, oficializou o culto à bandeira: “o culto à bandeira foi oficialmente instituído nas escolas públicas paulistas por circular do Departamento de Educação, 19 de junho de 1939 “(SOUZA, 2006, p. 254).

---

<sup>64</sup> A esse respeito o jornal *A Voz do Povo* publicou um artigo assinado por um autor apenas identificado pelas letras C.M, intitulado *O Patriotismo*: “É com a educação, é com os princípios puros e patrióticos que devem ser inculcados desde a mais tenra infância. E é com o vesto, é com a palavra que se combate por uma idéia. Derramar sangue é deshumano, é cruel. As revoluções são prejudiciaes. Precisamos de paz, e de ordem para poder ser uma realidade cada vez mais completa, a segunda parte de nosso lemma, que é symbolo da nossa patria. Sem paz, o progresso não existe. Eduquemos a mocidade, a infância no culto à ordem, para que nosso paiz, seja cada vez mais forte e mais respeitado” (A VOZ DO POVO, 19/08/1926).

Mas, mesmo antes da regulamentação, esse culto já era observado nos grupos escolares, como nos indica D. Eivacyr, que estudou no grupo escolar entre os anos de 1935 e 1938: “A gente entrava em fila, não era em bando como é hoje, tinha a fila direitinho, aí cantava o Hino Nacional, hasteava a bandeira brasileira e no sábado tinha uma cerimônia com a bandeira e cantava o Hino a Bandeira” (D. Eivacyr).

O nacionalismo do anos 30 e 40 encontrou na escola primária uma forte aliada. Nas inúmeras práticas desencadeadas envolvendo a comunidade escolar, as famílias e a sociedade, as instituições educativas reatualizaram o sentido primordial que fomentara a difusão da educação popular – a formação do cidadão republicano para a nação brasileira (SOUZA, 2006, p. 259).

As professoras contribuía com essa exaltação à pátria na medida em que ensinavam os hinos e cantavam todos os dias com as crianças, reforçando deste modo todo o simbolismo daquela prática. E nem precisavam se esforçar muito para tal, já que a ideologia que revestia a figura feminina dava conta disso. Através da carga ideológica contida no trabalho docente feminino (na esfera pública, moralizadora da sociedade; na esfera privada, mãe carinhosa), as professoras tinham, pelo simples fato de pertencerem ao gênero feminino, o significado da mensagem patriótica do hino depositado em sua pessoa:

Assim, a pátria, mãe, entronizada no hino nacional – ‘Terra adorada! Entre outras mil, és tu, Brasil, ó Pátria amada! Dos filhos deste solo és mãe gentil, pátria amada Brasil!’ – encontrava na escola primária o amparo seguro e incontestável de suas virtudes (SOUZA, 2006, p. 255).

A prática cotidiana de exaltação dos símbolos nacionais é patente nas falas das entrevistadas:

Tinha desfile, tinha hasteamento da bandeira cantando o hino nacional, hino à bandeira e as professoras todas no pátio hasteando a bandeira com toda a solenidade, era bastante cultuada a honra à pátria, me lembro disso (D. Lourdes).

A gente entrava na classe e daí a professora entrava logo em seguida, a gente ficava de pé e cantava o hino nacional, todos os dias. Às vezes cantávamos o Hino à Bandeira também (D. Olga).

Esse culto à pátria era uma prática carregada de intencionalidade por quem a arquitetou, pois é notável que o contato com a bandeira, a entoação dos hinos, a exaltação das

grandes figuras históricas<sup>65</sup>, elementos “de tanto teor afetivo na escola, buscavam capturar a alma infantil e angariar adesões duradouras” (SOUZA, 2006, p. 255).

Antes de começar a aula. O Hino à Bandeira e o Hino Nacional e tinha a introdução do Hino Nacional ainda, só que eu não me lembro... Era assim: servir o Brasil sem esmorecer, com ânimo e lealdade, cumprindo o dever, na guerra ou na paz, na sombra da lei... E o lábaro erguei... Aí começava: Ouviram do Ipiranga... Eu não me lembro da introdução. Mas eu sabia, agora eu me esqueci. Nunca mais cantei [risos]. Tem gente que não sabe o Hino Nacional, estudante aí. Meus filhos mesmo não sabiam (D. Olga).

Todas essas práticas imprimiram, de fato, um efeito duradouro na educação dessas educandas, uma vez que através de suas falas é possível perceber o amor à pátria e o desencanto em relação às novas práticas escolares que não contemplam o culto ao pavilhão nacional, outrora manifestado no cantar diário do hino nacional, na exaltação à bandeira, aos feitos de grandes personalidades, na recitação de poesias e no respeito à ordem.

### 3.2.7 A declamação de poesias

A declamação de poesias era uma prática comum no cotidiano escolar, estando presente nos momentos especiais como as festas cívicas. Eram abordados, normalmente, temas cívicos, denotando que o objetivo da poesia nos festejos era muito mais cívico do que uma veleidade literária. Além do mais, a recitação de poesias ainda fazia parte do sistema de avaliação dos grupos escolares visando preparar as futuras lideranças da sociedade que deveriam saber se expressar bem em público, com desenvoltura e postura adequadas.

No Grupo Escolar de Presidente Prudente esses festejos invariavelmente eram divididos em duas partes sendo uma esportiva, com demonstrações de ginástica e outra literária, que era majoritariamente composta pela declamação de poesias.

#### **Festa Escolar**

Promovida pelos 3 grupos locais, realizar-se-á dia 21 do corrente, na quadra de Bola ao Cesto do Internacional, às 9 horas, uma festa em homenagem a Tiradentes e que constará de uma parte literária e de outra esportiva. É este o programma:

- 1 — Hino Nacional por todas as crianças.
- 2 — Palestra pela prof<sup>a</sup> do 2º grupo escolar, D<sup>a</sup> Florisa D’Incão.

<sup>65</sup> “O sentimento nacional nutria-se da veneração aos heróis – exemplos de coragem, probidade e abnegação: José Bonifácio – o Patriarca da Independência; Tiradentes, o mártir da conjuração; Duque de Caxias, o patrono do exército brasileiro; Zumbi dos Palmares, o rei do Quilombo; Princesa Isabel, a redentora – e, aos símbolos pátrios” (SOUZA, 2006, p. 255-6).



- 3 — 21 de Abril – poesia – Leda Salesiani 1º grupo.
- 4 — O Estadinho – cançoneta – Carlos Alasmar 1º grupo
- 5 — Tiradentes – poesia – Zozima de Oliveira 1º grupo
- 6 — Tiradentes – poesia – M<sup>a</sup> de Lourdes Rodrigues 1º grupo
- 7 — Tiradentes – poesia – Sebastião P. Azevedo 1º grupo
- 8 — Escola de Tiradentes – hino – 2º grupo
- 9 — O Sangue de Tiradentes – poesia – Maria Gomes Silva – 2º grupo
- 10 — Tiradentes – poesia – Jandira S. Silva 2º grupo
- 11 — Hino a Tiradentes 2º grupo
- 12 — Tiradentes – poesia – Dair Vieira 2º grupo
- 13 — Tiradentes – Cena infantil – grupo de alunos do 1º grupo
- 14 — Orfeão do 1º grupo — Passarinhos e Borboletas
- O cisne
- Batuque de São Paulo
- Flor do maracujá
- 15 — Tiradentes – poesia – Maria de L. Fedato 1º grupo
- 16 — A rede do jatobá — hino 3º grupo
- 17 — Hino Nacional – todas as crianças (A VOZ DO POVO, 18/04/1937).

Souza (2006) nos indica que o ritualismo e o simbolismo que envolveu o imaginário escolar durante a Primeira República e nas décadas de 1930 e 1940, constituem uma “tradição inventada”<sup>66</sup>. No bojo dessas construções simbólicas se incluem também:

As celebrações escolares públicas que, além de ajudar a inculcar nas crianças os valores pátrios, ainda serviam à construção do ideal nacionalista na população. As festas escolares, como toda festa, eram momentos especiais, rituais de congraçamento e compartilhamento de sentimentos e valores comuns. Integração, identidade, memória. Para além dessas finalidades, nos momentos de festas a escola se abria, sem reservas, à sociedade, ganhando a rua, invadindo a praça, revelando-se à cidade. Da mesma maneira, abria as suas portas para receber as famílias como convidadas de honra. O cerimonial revestido de pompa e solenidade contava com a presença de autoridades públicas: o prefeito, os vereadores, o juiz de direito, o padre ou o bispo, a imprensa local. Nesses rituais a escola celebrava a pátria e as virtudes morais. Nos hinos e canções entoados pelo orfeão infantil, nos poemas, nos jograis, nas dramatizações, nas palestras pronunciadas pelos professores e diretores, em tudo ela irradiava a sua ação educativa, ao mesmo tempo em que reafirmava publicamente a gramática básica da escola (...) (SOUZA, 2006, p. 272).

Os relatos de algumas ex-educandas do 1º Grupo nos indicam que a utilização de poesia era uma prática habitual, sendo a declamação parte das aulas, com a transcrição de poesias no caderno, tendo até mesmo um dia reservado unicamente para o recital:

Eles ensinavam poesia, eles davam no caderno pra gente copiar a poesia, e quem era mais desembaraçada, decorava a poesia, ia lá na frente, recitava...

<sup>66</sup> Cf. HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico; v. 55)

E tinha um dia que era mais liberado pra poesia, pra contar história, então tinha meninas que iam lá recitar. Eu não ia porque eu tinha muita vergonha, nossa senhora!... Tinha um dia especial que recitavam. Tinha menina até que se quisesse cantar lá na frente... Não sei se era uma vez por semana ou uma vez por mês, eu não me lembro (D. Olga).

D. Hermínia nos relatou a importância que era atribuída à declamação de poesias, mostrando toda a expectativa que envolvia esse momento de exposição pública, com colegas vaticinando seu fracasso, sendo necessário, portanto, um acurado ensaio prévio.

Tinha essa prática. Em uma delas eu fui recitar, aí a minha mãe tomou de mim o tempo todo e a minha voz e tudo. Aí, tinha uma colega que se chamava Clara Poténique e ela falava assim: Você não vai se lembrar. E na hora não é que eu me esqueci mesmo... Eu fiquei nervosa, eu começa falar aí depois eu parava para lembrar, então eu recitei (D. Hermínia).

Como parte de um plano maior<sup>67</sup> de formação de cidadãos civilizados, de construção da nacionalidade a partir da escola primária graduada paulista, o exercício de se expressar por meio de poesias, assim como as demais práticas simbólicas pretendia, como já salientado, conquistar o coração e a mente das crianças visando adesões duradouras à *causa nacional*.

Destarte, vemos que esse empenho surtiu efeito e essa construção do amor à pátria e sua expressão através da forma literária que se manifesta também, de maneira localizada, em meio a nossas entrevistadas. Um exemplo pode ser encontrado na poesia escrita por D. Lourdes, na qual ela expressa seus sentimentos por uma terra que não é a sua, mas que adotou carinhosamente dizendo-se ser “prudentina de coração” (D. Lourdes).

### **PRESIDENTE PRUDENTE**

Belo tapete, verde e vermelho  
estendido, subindo e descendo,  
vales e montes, vestindo  
com graça e leveza;  
toda imponente em beleza!

Eu a vi tão menina...  
Tuas ruas sem calçamento.  
Teu casario irregular...  
Nem por isto impedindo,  
Teu majestoso crescimento!

Teus filhos, ofereceram a vida,

---

<sup>67</sup> Esse nacionalismo era um plano maior traçado por influentes políticos como Hitler, Mussolini e Franco e que, no Brasil, foi levado a cabo por Vargas. Portanto, pode-se dizer que esse plano era muito mais do que uma causa nacional, era mais como uma causa mundial.

para erguer-te, sempre acima.  
fazer-te lembrada e querida,  
A cada dia, credora de tanta estima!

Muitos deles, dormem em teu solo,  
profundo sono, a espera de Deus!  
Pra serem embalados em Seu doce colo,  
privilégio do viver nos céus!

Cada um deles, deixou a marca,  
do grande amor por essas paragens.  
Nau em que a esperança embarca  
quando quer o termo das viagens!

Também cresci, o que dá direito;  
vi teus limites se expandindo,  
acumulei... risos... dores em meu peito,  
Eu ri e chorei... mas tu...  
Continuas sempre rindo!

Riso largo, ensolarado!  
És dona de tantos privilégios!  
Agora és adulta e forte,  
não te atingem os sortilégios,  
longe estás da fatal morte!

Eu pequena e impotente,  
irei deixar-te, altaneira,  
crescendo, vertical e horizontalmente,  
em tua inexorável carreira!

Te saúdo, jovem senhora!  
De nosso amor és merecedora.  
Nosso fim, poderia ser agora...  
Mas tu permanecerás, vencedora!!!

### 3.3 Algumas contribuições das professoras

As professoras que lecionavam no Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente, sofriam as influências da conjuntura política do momento, isto é, das reformas educacionais da última década da República e da reformulação da educação (pelo menos no que se refere ao ideário cívico-nacionalista adotado) da década de 1930 e do movimento de feminização do magistério. Deste modo, vivendo de perto a preocupação das autoridades com a educação e, ao mesmo tempo, a projeção feminina na esfera pública da sociedade através do trabalho docente, algumas professoras decidiram intervir a fim de resolver o problema que já se arrastava há muitos anos e manifestaram publicamente a sua insatisfação em relação ao quadro vivido em Presidente Prudente.

Como a comunicação dos/das professores/as não se dava mais diretamente com os órgãos superiores da administração da educação, como ocorrera no Império, tendo que se subordinar à hierarquia que a burocracia impôs, a solução era fazer com que a sua voz fosse ouvida através de veículos alternativos. Destarte, se era difícil reclamar diretamente ao poder central, deixando-o a par das condições em que se encontravam os grupos escolares deste lado do Estado, uma saída encontrada foi a tentativa de alertar a população através de um dos poucos meios de comunicação da época: o jornal.

(...) os jornais eram um veículo cultural de suma importância para a reduzida população alfabetizada. Além disso, é possível verificar que muitos dos assuntos discutidos nos jornais das pequenas cidades encontravam-se publicados nos jornais do Rio de Janeiro. Portanto, guardadas as diversidades locais, os articulistas dos jornais estavam engajados, de uma forma ou de outra, nas discussões que aconteciam nos grandes centros. Nas escolhas dos textos, as cores locais tinham um peso grande: a história e a cultura de cada região pesavam nas decisões dos articulistas (PEDRO, 2000, p. 283).

Apesar do pouco alcance que os jornais tinham nas cidades pequenas, tal como era Presidente Prudente no início do século XX, em função de a população leitora ser a minoria absoluta em um contexto agrário de analfabetismo, este era um veículo privilegiado, pois alcançava diretamente as elites. Os membros das elites eram ao mesmo tempo os que escreviam e os que liam as matérias, os artigos, os reclames, os anúncios, enfim, toda a informação veiculada por este meio de comunicação circulava em um restrito círculo.

Na redação destes jornais, destacavam-se os homens que compunham o judiciário, chefiavam a polícia, o exército, a administração, os que decidiam sobre a educação, faziam sermões religiosos, votavam e eram eleitos, enfim, aqueles que participavam dos órgãos político-administrativos. Eles eram, ao mesmo tempo, os redatores e os leitores dos principais jornais da cidade (PEDRO, 2000, p. 281).

A cidade de Presidente Prudente possuiu diversos jornais no início do século como *O Paranapanema*, *A Ordem*, *a Folha da Sorocabana*, *A Voz do Povo* e outros muitos, que por estarem ligados a disputas políticas, tinham a mesma duração que tinham as disputas. Um exemplo de folhas que eram utilizadas como veículos de luta foram: “‘A Ordem’, goulartista, que parece ter sido o primeiro jornal de Presidente Prudente, tendo como diretor Alberto Pereira Goulart, e ‘O Paranapanema’, marcondista, sob a direção de José Rodrigues Lago” (ABREU, 1972, p. 192-3).

O jornal *A Voz do Povo* surgiu em 1926 e teve grande sucesso na cidade, sobrevivendo até a década de 1970, tendo inclusive a sua coleção completa preservada atualmente pelo arquivo municipal. Foi defendendo vários partidos políticos e várias posturas, conforme a conveniência que o momento exigia, que esse jornal conseguiu se manter por tanto tempo na cidade.

(...) os jornais cobriam as festas religiosas e sociais, informavam sobre acontecimentos sociais e cumprimentavam este ou aquele cavalheiro por uma viagem feita a São Paulo. Havia artigos literários, de polícia internacional e até propaganda fascista e nazista quando a Itália e a Alemanha seduziam o mundo. Os fatos policiais e os júris da comarca eram noticiados, às vezes com minúcias, principalmente quando envolviam disputas políticas. A crise de 1929 mereceu do escritor evangélico anônimo considerações de ordem moral, denunciando-as como castigo de Deus pelos erros dos homens (ABREU, 1972, p. 196).

Deste modo, como era um meio de comunicação que veiculava as informações de sua época, também transmitia a posição que o gênero masculino tinha na época, uma vez que os jornais tinham, invariavelmente, como editor, um homem. Portanto, como estes jornais circulavam em meios restritos, tendo em vista o pouco público alfabetizado, estes procuravam irradiar a sua visão de mundo e “prescreviam as formas de ser ‘distinto’ e ‘civilizado’, que incluíam modelos segundo os quais as mulheres deveriam restringir-se aos papéis familiares” (PEDRO, 2000, p. 281).

O jornal *A Voz do Povo* em diversas ocasiões entre os anos de 1926 e 1938, período examinado para essa pesquisa, utilizou-se de suas páginas para veicular a concepção de mulher que era corrente na época, buscando consolidar nas mentes de quem lia o jornal, o lugar que a mulher deveria ocupar na sociedade. Como é caso da transcrição deste trecho de autoria do escritor francês Victor Hugo:

#### **A Mulher**

A mulher é a humanidade vista pelo seu lado tranqüilo; a mulher é o lar, é a casa, é o centro de todos os pensamentos suaves. É o terno conselho de uma voz inocente, no meio de tudo o que nos envolve, nos irrita e nos arrasta. Muitas vezes em torno de nós são todos inimigos; a mulher é o affecto. Demo-lhe o que é devido. Demo-lhe na lei o lugar a que tem direito. A mulher contém o problema social e o mysterio humano. Parece a extrema franqueza e é a grande força. O homem que ampara um povo precisa de amparar a u’a mulher. E no dia em que ella nos falte, falta-nos tudo (A VOZ DO POVO, 01/03/1931).

Como se pode notar há uma clara “pretensão de construir novos homens e mulheres, divulgando imagens idealizadas para ambos os sexos” (PEDRO, 2000, p. 281). Entretanto, o que aparentemente poderia ser uma forma de cerceamento da ação das mulheres na esfera pública, na verdade, era justamente o que lhes possibilitava a luta. Esse espaço irradiador de normas, condutas e posturas à sociedade como um todo — notadamente mais voltado às mulheres —, em função de ser um dos únicos meios de comunicação, possuía a marca da legitimidade nas informações que veiculava.

Algumas professoras, aproveitando-se desse meio privilegiado no qual circulava esse tipo de concepção acima exposta sobre a condição feminina — somada às reivindicações por melhores condições nas instalações do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente, apontados anteriormente no item 3.1 —, viram o terreno preparado para uma atuação pública, extrapolando os limites da esfera privada que lhes eram impostos.

É nesta questão que veremos a participação do gênero feminino atuando não só como docentes no grupo escolar, mas também reclamando das autoridades maior atenção com a educação. Souza aponta que existiram:

(...) inúmeras iniciativas da população visando à promoção da educação escolar, seja direcionando as suas demandas ao poder público através de solicitações, abaixo-assinados, requerimentos, representações políticas, queixas na imprensa, participação em listas de espera, sorteios e longas filas para a garantia de vaga (SOUZA, 2006, p. 123).

No caso descrito abaixo, é possível perceber a preocupação de algumas senhoras prudentinas — dentre as quais se encontra Maria Luiza Formosinho Ribeiro, uma das professoras pioneiras — com as condições em que eram ministradas as aulas nas precárias instalações do 1º Grupo Escolar.

Exmos. Snrs. Drs. Antonio Augusto Covello e Alfredo Ellis. As abaixo assignadas, por intermedio do incontestavel prestigio de vossas excellencias appellando para o mesmo e tambem para os sentimentos de humanidade e patriotismo, vêm expor o seguinte: - O predio onde funciona o Grupo Escolar desta cidade é anti higienico, sem commodidades e não se presta absolutamente para estabelecimento de ensino de enorme numero de creanças. Estão matriculadas no Grupo Escolar 385 creanças. O predio é inteiramente de taboas, coberto de telhas, sem fôro e possui 5 salas, porem que não são muito grandes, não tendo absolutamente as dimensões necessarias para o fim a que se destinam, conforme se verifica da planta annexa. Quando chove, a água penetra nas salas, ficando as creanças molhadas (...) (A VOZ DO POVO, 23/12/1926).

E para finalizar a requisição, após ter sido realizada uma pormenorizada descrição de todas as condições internas e externas do prédio escolar, a professora conclui apelando, juntamente ao higienismo sanitário, para o brio da República: a educação como forma de progresso.

– Enfim, o predio onde funciona o grupo escolar, além de ser pequeno, é incontestavelmente anti-higienico. – Por tudo isso é que pedimos os bons esforços de vossas excellencias, no sentido de ser consignada no actual orçamento a verba necessaria á contrucção, com urgencia, de um predio proprio, com os requisitos necessarios, para o fim a que se destina, e que se possa, assim, cuidar convenientemente da instrucção publica e da saude de numerosos alumnos. Tomamos a liberdade de informar á V. Exas. que na Secretaria do Interior já existe um offerecimento, pelo coronel Francisco de Paula Goulart, da área de terreno necessaria situada em optimo lugar, para a construcção do edificio do Grupo. Somos mães de familia e é na infancia que reside em grande parte o futuro de nossa terra. Cuidar da educação e da saude das creanças é realizar um importantissimo programma de progresso e patriotismo. – Saudações respeitosas: - (a a). Innocencia da Cruz Almeida Martins, Maria Luiza F. Ribeiro, Hilda Ribeiro Borges Canto, Alcina Torres Guaraná de Faria Rocha, Antonia de Menezes Machado, Dalila Borgonha Sodré, Maria Antonietta Pimentel de Queiroz. (A VOZ DO POVO, 23/12/1926).

Essa representação publicada no Jornal “A Voz do Povo”, explicita bem sob que condições o 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente funcionava no ano seguinte à sua inauguração. A distância dos grandes centros populacionais<sup>68</sup> e o pouco tempo de fundação são alguns motivos que explicam essa desatenção do governo estadual com a situação do grupo escolar em Presidente Prudente.

Segundo Possas (2001, p. 128), existe uma interpenetração entre o espaço público e o privado, no trabalho da mulher vivendo a casa, o espaço doméstico e ao mesmo tempo o espaço em que trabalha, com uma linha muito tênue separando o trabalho no interior e no exterior do lar. Assim, na representação apresentada por uma das professoras pioneiras, D. Maria Luisa Formosinho Ribeiro, podemos perceber claramente, além da *ambiguidade revestida de conflitos*, como uma esfera de atuação se mescla com a outra.

A professora Maria Luisa Formosinho Ribeiro apela a alguns elementos caros ao regime republicano para requisitar a edificação de um prédio para o grupo escolar da cidade. Primeiramente é notável a menção aos padrões higiênico-sanitários, que imperavam desde o século XIX e que se tornaram norma para o ensino público paulista através da Reforma

<sup>68</sup> O Relatório de Inspeção Sanitária de 1935 assim explicava: “A Zona de Presidente Prudente lucta, pois, com a falta de professores, em virtude de ser apontada como pestiva, entretanto, o seu grande inconveniente é estar distante da Capital do Estado” (D.E. de Presidente Prudente, 1935, AESP).

Caetano de Campos, em 1890. “O campo médico higienista tinha propostas de intervenção regeneradoras que indicavam transformações a serem realizadas a partir da instituição escolar, nas dimensões física, intelectual e moral” (VIVIANI, 2005, p. 205).

Por fim, a professora arguta apela para a ideologia, evocando os cuidados maternos com a educação e a saúde das crianças, fazendo menção aos valores republicanos, tentando despertar a atenção dos deputados para a grandeza de se “*realisar um importantissimo programma de progresso e patriotismo*”. E finaliza com as assinaturas das excelentíssimas mães.

A interpenetração entre o público e o privado se torna evidente. O mecanismo que fora criado para liberar as mulheres para o trabalho, mas ao mesmo tempo, mantê-las sob constante vigilância através da ideologia que associava o trabalho docente às funções maternas, foi apropriado pelo gênero feminino como bem demonstra esta “*Representação de Exmas. Senhoras de nossa sociedade...*”. Esta ideologia, que deveria ser um instrumento de controle das atitudes e ações das professoras, acabou se transformando em uma armadura que possibilitou que as docentes agissem em favor das melhorias para a educação.

Maria Luiza Formosinho Ribeiro<sup>69</sup> é uma das professoras mais citadas nas entrevistas. Uma das primeiras professoras a lecionar em Presidente Prudente, D. Yayá, como é carinhosamente chamada, formou diversas gerações ao longo de seus 31 anos de magistério, dos quais 25 foram dedicados à infância prudentina.

A sua primeira escola situava-se num prédio de madeira quase defronte ao Cine Fênix. Depois passou a ocupar os primeiros postos nos grupos escolares que reuniam a população escolar da cidade e das adjacências. (...) Toda a mocidade de então até a sua aposentadoria recebeu as primeiras luzes do alfabeto do seu esforço e dedicação contínuos ao ensino. Inúmeros médicos, farmacêuticos, dentistas, engenheiros, advogados, professores, receberam dela os primeiros ensinamentos. (...) Depois de 31 anos de magistério, aposentou-se no dia 27 de fevereiro de 1948 (CAMPOS, 1986, p. 16).

---

<sup>69</sup> “Maria Luiza Formozinho Ribeiro nasceu a 06 de maio de 1888 e faleceu a 13 de dezembro de 1969. Veio para Presidente Prudente em 1923, removida da cidade de Barretos. Era conhecida pela população e principalmente pelos alunos, pelo carinhoso apelido de ‘Dona Yaya’. Foi uma autêntica pioneira no magistério primário de nossa cidade, pois aqui lecionou durante 25 anos”. Cf. CAMPOS, Amélia Galindo. **Levantamento da documentação histórica da EEPG Prof<sup>a</sup> Maria Luiza F. Ribeiro**. 1986. 24p. Monografia (Especialização na área de Metodologia do Ensino Superior). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNOESTE, Presidente Prudente-SP, 1986, p. 15-16.





**Figura 16:** Profª Maria Luiza Formozinho Ribeiro (1969).

Tendo chegado à Presidente Prudente em 1923, figurou entre os pioneiros da cidade e, mais especificamente em seu campo de atuação, que era a educação, contribuiu de forma integral, isto é, dentro e fora da escola, para o desenvolvimento da história da educação da cidade. A sua atuação em defesa da educação se mostrou mais evidente quando esta reivindicou junto aos deputados e, posteriormente tornando público através da divulgação da representação no jornal, melhores condições para o grupo escolar (como visto em trecho citado anteriormente).

Mas essa história poderia nem sequer ter existido, se a professora tivesse acatado as predeterminações de gênero, que obrigavam as mulheres a serem tuteladas desde quando nasciam, passando dos cuidados do pai, para depois, casadas, serem cuidadas pelo marido. À Maria Luiza parecia não caber esse enquadramento ao qual as mulheres de seu tempo eram submetidas, como nos relata a sua neta, Ivana Maria Ribeiro Del Grossi:

Quando se casou, meu avô não queria que ela lecionasse. Alguns anos creio que muito contrariada, aceitou a situação. Mas, um dia... internamente deve ter explodido. Viajou para São Paulo sozinha, falou a deputados amigos dela que queria lecionar... Voltou quietinha para a sua casa e ficou aguardando. Qual não foi o espanto do meu avô no Fórum, ele pegando o D.O encontrou a nomeação dela para o Grupo Escolar (DEL GROSSI).

Maria Luiza era esposa de Félix Ribeiro da Silva Júnior, advogado influente de Presidente Prudente, vindo a ser inclusive prefeito da cidade durante o ano de 1927. Entretanto, essa possibilidade de ser sustentada pelo marido, como visto anteriormente não deveria agradar à D. Yayá que, como nos relata sua neta, “era autoritária e temperamental (tão ‘mandona’ que era, que suas irmãs apelidaram-na de ‘Abelha Mestre’)” (DEL GROSSI). Além do mais, o fato de ela própria ter buscado os meios para trabalhar, contrariando a vontade de seu marido, denota que esta, apesar de não necessitar do trabalho para a sua sobrevivência, queria se dedicar à docência que era a via mais segura para se alcançar e atuar na esfera pública na época sem causar grande alarde.

A “ousadia” de contrariar uma prescrição do marido mostra mais uma vez a não aceitação dos padrões estabelecidos, e a luta do gênero feminino para cada vez mais conquistar um espaço fora da esfera privada, rompendo o padrão *esposa-mãe-dona de casa*. A Profª Maria Luiza ganhava até apelidos devido a sua postura: “Meu tio, Dr. Élio Formosinho Ribeiro, apelidou-a de Ministra da Fazenda Feminista (...). Era uma pessoa muito avançada para sua época. Nunca suportou pedir dinheiro para o marido, achava o cúmulo da humilhação” (DEL GROSSI).

Essa postura de buscar o trabalho docente não como uma necessidade financeira, mas como desejo pessoal, certamente deve ter influenciado a sua prática docente, na medida em que D. Yayá executava o seu trabalho de maneira diferenciada, deixando marcas indeléveis nos/nas seus/suas educandos/as: “A professora que mais me marcou, e a minha vida, foi a D. Yayá que chegava até a pedir autorização dos pais para que os alunos com dificuldades fossem ter aulas de apoio na casa dela à tarde” (Sr. Orlando)<sup>70</sup>.

Esse empenho e práticas diferenciados chamavam a atenção dos pais das crianças, haja vista que estes queriam escolher com qual professora os/as seus/suas filhos/as teriam aula no grupo:

Eram professoras excelentes, nossa! Tinha briga: os pais queriam, por exemplo, só a minha cunhada. Tinha a D. Nina, a D. Nina também era de

<sup>70</sup> **BALBO, Orlando:** depoimento [07/1995]. Entrevistador: EEPSSG “Prof. Adolpho ArrudaMello”, Presidente Prudente, 1995.

primeiro ano, tinha a D. Maria Luisa, que era a D. Yayá, ela era muito amiga lá de casa, ela era madrinha do meu irmão que é médico e elas ensinavam muito bem. E a base é o primeiro ano, eu acho. Um primeiro ano bem feito é a base, é o alicerce do estudo (D. Sônia).

Tal como ocorria a interpenetração entre as esferas pública e privada na atuação das professoras fora da sala de aula, o que ficou evidente na representação que Maria Luiza Formozinho Ribeiro escreveu, esta também ocorria no trabalho em sala de aula, como nos indica o relato de D. Sônia Prestes César:

Tinha uma professora de quarto ano, a Gessy, excelente professora, e todo mundo queria ir para a sala dela, mas ela era muito brava, tão brava, que ela pegava a régua e batia na cabeça da filha dela [riso]. Na cabeça da filha dela [riso]. Eu ficava olhando, e falei: meu... Ela era minha colega de classe e a mãe era professora, era magrinha, alta, mas brava, a D. Gessy. Ensinava muito bem, toda a mãe queria que a filha estudasse com ela, porque ela ensinava muito bem e era muito exigente. Mas ela era muito brava e batia na filha dela, eu não me conformava... [risos] Não bato em você, mas descarrego na minha filha (D. Sônia).

Como não poderia bater em suas educandas, a professora preferia dar o exemplo punindo a sua filha, o que chocava D. Sônia, mostrando que o intento da professora surtira o efeito desejado. Deste modo, a linha tênue que divide o privado do público, assim como nos mostrou Possas (2001), foi rompida, abrindo espaço para que atitudes que só deveriam ser observadas no lar fossem estendidas para a sala de aula.

Esse frágil limite entre as práticas do espaço de trabalho e as do espaço doméstico era facilmente rompido porque as mulheres circulavam por entre essas duas esferas. No caso das professoras, esse limite se afigurava às vezes quase inexistente, haja vista que os atributos maternos foram transportados para a atividade docente, tornando-se o seu apanágio, fazendo não só as professoras, como toda a sociedade, crer que na realidade uma boa profissional era aquela conseguisse aproximar mais a sua prática docente aos cuidados de uma mãe. Daí a afirmação de D. Lourdes ao se lembrar de suas professoras: “(...) elas eram mais mães do que professoras” (D. Lourdes).

Almeida (1998b), ao analisar o magistério feminino em Portugal do início do século XX, nos apresenta uma realidade bem parecida com a brasileira.

Ao mesmo tempo em que as normatizações e regras profissionais condicionavam seu papel na carreira, atrelado às representações e simbolizações que as faziam profissionais e mães de família, os discursos sobre os direitos femininos traíam essas concepções ao intentar colocá-las

em pé de igualdade com o modelo masculino. Isso viria a possibilitar um certo encorajamento para reivindicar mudanças no espaço doméstico e na profissão. Assim, as professoras protestaram, através da imprensa, contestando as políticas estatais discriminatórias (...) (ALMEIDA, 1998b, p. 147).

Isto nos mostra que, guardadas as devidas especificidades de cada contexto, diante das questões políticas o gênero feminino não se calou e, em Presidente Prudente é notável a iniciativa de D. Nina Brandão. Francisca de Almeida Góes Brandão se tornou professora do grupo escolar<sup>71</sup> em 20 de fevereiro de 1929 e também “lecionou 14 anos no Ginásio São Paulo. Por ocasião da II Guerra, foi convidada para ser interventora do mesmo, tendo declinado do convite” (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 11). Mas o que a coloca em posição de destaque no âmbito nacional foi o fato de ela ter sido uma das primeiras mulheres a ter requerido o título de eleitor para participar das eleições no Estado de São Paulo.

#### RAZÕES DE RECURSO

A Constituição não concede á mulher o direito á cidadanea. “O lugar da mulher é somente no lar e nas demais actividades que a liguem á vida domestica etc.

É justamente dentro da letra constitucional que a mulher encontra preassegurando e garantindo seu direito a cidadanea – a menos que se queira negar a claridade solar. O artigo 70 da Constituição Brasileira acha-se intimamente ligado ao artigo 69 da referida constituição. A correlação de sentido é tão íntima que se não pode separadamente interpretar-os. Deixamos, propositadamente de repisar esse ponto por isso que se acha amplamente explanado na petição inicial.

No alludido artigo 7<sup>o</sup> paragrapho 1<sup>o</sup> le-se textualmente: “Não podem alistar-se eleitores, para eleições federaes ou para as dos Estados”: 1<sup>o</sup> os mendigos; 2<sup>o</sup> os analphabetos; 3<sup>o</sup> as praças de pret; exceptuando-se os alumnos das escolas militares de ensino superior; 4<sup>o</sup> os religiosos de ordens monasticas, companhias, congregações, ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas ao voto de obediencia, regra ou estatuto, que importe a renuncia da liberdade individual.”

Nas exclusões que a nossa Constituição consigna como vimos acima, não está a mulher incluída em nenhuma dellas. Tão pouco existe alistamento eleitoral em São Paulo como em qualquer outro Estado, como faz ressaltar os dizeres do M. Juiz desta comarca; o alistamento eleitoral em todo o territorio brasileiro é uno; o federal.

Tocante a parte sentimental com a qual se procura annullar as justissimas aspirações femininas, oppomos as seguintes considerações: A mulher contemporanea não deverá jamais ser tratada, nivelada á mulher primeva que era considerada uma propriedade; trocava-se por um objecto qualquer, dava-se a um amigo, etc...

A reivindicação dos direitos politicos da mulher jamais poderá sossobrar por mais que se os queira entravar (A VOZ DO POVO, 24/03/1929).

<sup>71</sup> No dia 8 de fevereiro de 1929 “foram auctorisadas a permutar seus cargos as professoras d. Anna Camargo e Francisca de Almeida Goes, respectivamente adjunctas deste Grupo e do Grupo Escolar de Pirajú” (A VOZ DO POVO, 03/05/1929).

Neste primeiro trecho D. Nina Brandão se dedica a contrapor os argumentos utilizados pelo jurista para lhe negar o pedido de alistamento eleitoral, respaldando-se na própria legislação que, como a professora bem expõe, em momento nenhum barrava a participação das mulheres nas eleições. Na sequência a professora se respaldará na história recente para mostrar o valor do gênero feminino e justificar o seu pedido.

A grande conflagração europeia veio mostrar que a mulher tem capacidade nem só moral como physica para exercer misteres que só a homens eram affectos. E o após guerra melhor veio phocalizar essa capacidade feminina, assim, que hoje, vemos mulheres desempenharem proficientemente varias actividades que eram monopolizadas pelo sexo masculino. A que devemos attribuir esse receio, esse verdadeiro pavor que os homens brasileiros parecem ter com a interferencia feminina á vida publica. ... contacto com a vida diuturna do homem fóra do seu lar, ficará conhecendo as duas faces da medalha de sua vida. Muitos são os homens que tem duas conductas, dois caracteres, um para uso interno do lar e outro para uso externo do lar... Achamos que a mulher com egualdade de direitos politicos terá o condão de sanear o character masculino usado externamente. A mulher brasileira em geral não sabe o que seja e o que valha o character como phase, como guia na vida masculina. Temer a interferencia, a lucta feminina na vida publica é um inclassificavel acto de soez covardia (A VOZ DO POVO, 24/03/1929).

Além do apelo às conquistas históricas do gênero feminino, D. Nina Brandão questiona o juiz se o impedimento interposto às mulheres para a atuação na vida pública não seria fruto de um receio de os homens terem as suas práticas ocultas descobertas e impedidas. Mostra deste modo, um profundo entendimento da lógica da sociedade na qual estava inserida, pois denota com suas palavras que não era a legislação, muito menos as questões biológicas que tolhiam a ação feminina, mas tão-somente uma marca cultural do homem latino-americano, qual seja, o machismo.

O recurso é finalizado com críticas à educação infantil e aos hábitos alimentares das jovens de então:

Não será a participação da mulher nos torneios da vida publica que virá matar as boas donas de casa. O cumprimento dos deveres politicos não exigirá, sendo, como são, tão espaçados, que a mulher abandone ou frequentemente se afaste de seu lar. A recorrente sem que exerça aquelles direitos politicos a que propugna, é obrigada, como professora publica, diuturnamente, a abandonar o seu lar durante o espaço de 4, 5 horas. Não foi o exercicio do direito politico á mulher que trouxe a invenção, a criação dos celebres Jardins de Infancia! Provocando-se com estes, uma precocidade na mentalidade infantil de nocivissimas consequencias futuras.

Essa precocidade é o campo arado, arroteado para o rachitismo e variadas perturbações affins do metabolismo Biológico.

Tão pouco foi o exercicios daquelles direitos á mulher que trouxe o costume tão censuravel quão prejudicial do internamento precoce de creanças nos collegios, parecendo haver a única preocupação de cuidar-se do intelecto, descurando-se criminosamente do physico, tão inseparaveis são elles.

É que com os Jardins de Infancia tem as mulheres ampla liberdade de passear descuidosamente.

Não foi o exercicio de direitos politicos que trouxe o costume, a praxe lamentavel das donas de casa preferirem alimentar-se de comidas feitas, condimentadas em pensões que tem a única e exclusiva preocupação de fazerem economia.

Não querem estragar “as mãos”. É... hoje isso é tão corriqueiro que se veem mulheres de modestos haveres preferirem “comer de marmita”.

Jovens casadoiras, modestas, de parcos haveres, dizem: “eu nada sei de cosinha, não sei nem fazer um café, por isso que quando me casar pretendo alimentar-me de comida de pensão!”

E quanto de nocivo não trará ás gerações futuras esse pessimo habito de se alistarem precariamente com o escopo único de se propiciarem folgados lazeres!

Lemos, algures, que o futuro pertencerá ás raças que melhormente se alimentarem e tão pouco comprehendemos eugenia proveitosa sem alimentação inteligente! E para remate destas desataviadas ponderações, façamos nossas as palavras de outrem:

- “A mulher não é somente a mãe da creança, é tambem a mãe do homem”.

*Pirajú, 11-2-1929 (A VOZ DO POVO, 24/03/1929).*

Nesse recurso vemos novamente o nível de politização das professoras, que para a reivindicação de um direito, se utilizavam bem das poucas armas que tinham a seu dispor. Neste último trecho do recurso D. Nina Brandão se dedica a tentar convencer o juiz a lhe conceder o direito ao voto fazendo a junção das esferas pública e privada, mostrando ao magistrado que apesar de ela exercer uma função pública, não deixaria de ser a boa dona de casa de sempre. E inverte a culpa, mostrando que não foi o gênero masculino que criou uma modalidade de escola (Jardins de infância) que, na visão da professora, era nociva ao desenvolvimento da criança.

Também deixa claro que não é da mulher a idéia dos internatos para as crianças, tecendo uma crítica à negação da omnilateralidade<sup>72</sup>, à separação das esferas físicas e

<sup>72</sup> Para a efetivação da omnilateralidade humana, o tempo livre é essencial para se desenvolver todas as potencialidades físicas e mentais. Homero, Platão e Aristóteles defendiam o “ócio produtivo” para a concretização do ser completo, ou seja, na realização pedagógica das artes do falar e do fazer. No contexto da sociedade escravagista da Antiguidade Clássica, a realização das duas artes se dava na preparação do corpo para a guerra e da retórica para a política. Com o advento e emergência do catolicismo, houve uma cisão da omnilateralidade em função da abominação do culto ao corpo. Assim, a concepção de desenvolvimento humano pleno do ponto de vista do corpo e da subjetividade, teve o seu fim. No campo da educação, a história elucidada qual é a finalidade desta dicotomização: educação humanística, ensino superior e artes liberais para os filhos das elites; ensino elementar e instrução nas artes mecânicas para os filhos dos trabalhadores. Cf. FERREIRA JR., A.;

intelectuais, dizendo que parece “(...) *haver a única preocupação de cuidar-se do intelecto, descuidando-se criminosamente do physico, tão inseparáveis são elles*”. Ressalta ainda que não foi o exercício dos direitos políticos — mas a criação dos jardins de infância e dos internatos, ambos idealizados pelos homens — que criou o hábito de as mulheres mais jovens se verem mais livres e não quererem mais cumprir com um dos deveres domésticos mais essenciais: o preparo das refeições.

Encerra alertando para o fato de que somente nações bem alimentadas se desenvolvem bem, e que por culpa dos próprios homens o futuro da nação corria sério risco, uma vez que as mulheres não estavam cuidando bem da alimentação dos futuros adultos. E brilhantemente arremata: “*A mulher não é somente a mãe da criança, é também a mãe do homem*”.

Com esse recurso da professora Nina Brandão, é possível ver ainda mais nitidamente a interpenetração entre as esferas pública e privada através de uma ambiguidade revestida de conflitos. Temos assim, uma perfeita subversão da ideologia que deveria manter a mulher domesticada. O nível de politização desse recurso não deixa dúvidas sobre a capacidade de D. Nina Brandão, que fez propositalmente um passeio pelas esferas pública e privada, mesclando-as, invertendo as responsabilidades, mostrando que se a nação não se desenvolvesse, seria por culpa dos próprios homens que impediam as mulheres de exercer as suas atribuições domésticas no lar e moralizadoras na sociedade, deixando o caminho aberto aos “*folgados lazeres!*”.

O ato pioneiro e revolucionário da Prof<sup>ª</sup> Nina Brandão mostra mais uma vez que o gênero feminino não se manteve estático enquanto exercia a docência. Ainda mais quando o contexto histórico contribuía, como na década de 1920, em que parecia que “acenos vinham de toda parte. A mulher paulista via-se, de repente, pelas hostes partidárias e era assunto nos editoriais dos jornais” (POSSAS, 2001, p. 271).

Entretanto, a imagem de D. Nina Brandão que era mais conhecida pelos/pelas seus/suas educandos/as, era a do cotidiano em sala de aula no qual ela era identificada como sendo uma professora rígida e competente. D. Eivacyr não foi educanda de D. Nina Brandão, uma vez que esta era responsável pelas turmas masculinas, mas nos relatou que ao se formar professora, regressou a Presidente Prudente para estagiar na sala da alfabetizadora que via nos corredores do grupo enquanto era criança.

(...) a D. Nina Brandão, ela era brava. Eu devo muito a ela, ela era muito boa para alfabetizar, ela era ótima, e quando eu me formei, eu me formei em Sorocaba, e quando a gente tá na escola é mais teoria, não tem tanta prática, aí eu fui falar com ela se ela deixava ficar na classe, uma assistente ali, não fazia nada, só pra assistir às aulas. Então foi aí que tive essa cartilha “Caminho Suave”, em 46, foi em 47 que eu ingressei, então eu ficava ali, quer dizer que muita coisa eu aprendi com ela, mas ela era tida brava. (...) Depois que eu me formei professora eu vim pra cá do colégio, foi em 47 que eu ingressei eu ia diariamente à classe dela assistir aulas, eu devo muito a ela. A gente era amiga e o Grupo, ela morava atrás do Grupo, a casa da D. Nina era pertinho do Arruda Mello, hoje já mudou o estilo, e eu então descia com ela e depois vinha pra casa. Ela era muito amiga, muito boa, eu gostava da D. Nina, mas ela era durona. Ela era chefona lá, ela mandava muito (D. Eivacyr).

Os relatos de D. Eivacyr nos indicam que o mesmo vigor da luta fora dos muros escolares era observável também no modo como ela defendia a área em que era especialista: a alfabetização. Souza (2006) mostra que muitos/as profissionais da época se consagraram e reputaram prestígio pela forma com a qual lidavam com suas matérias: “Os métodos de cada uma das matérias constituíam o terreno sobre o qual frutificavam inovações, disputas e saberes constitutivos do campo profissional do magistério” (SOUZA, 2006, p. 82). Assim, D. Nina Brandão chegava mesmo a rivalizar com outra colega em defesa do ensino da leitura e da escrita.

(...) as duas eram meio rivais, a D. Alice Rocha puxava mais para a Matemática, Aritmética, como se falava na época, e a D. Nina era mais de alfabetização. Então uma falava assim, disso eu me lembro bem, que a D. Nina não dava tanta matemática que ela estava mais para alfabetizar, quer dizer que ela ficava devendo uma parte, que devia ser as duas. Então a rivalidade das duas era que uma puxava mais na aritmética e a outra mais na alfabetização. D. Nina era alfabetização. Mas eu devo muito a ela (D. Eivacyr).

A relação entre D. Nina e D. Eivacyr frutificou, uma vez que a aprendiz influenciada pela mestra também resolveu escolher os caminhos da alfabetização: “(...) não querendo me glorificar, eu fui uma ótima professora de alfabetização. Todos esses doutores da cidade foram meus alunos” (D. Eivacyr). A estreiteza da relação das duas professoras proporcionou um contato que talvez nenhuma outra educanda da época pôde ter, permitindo que histórias reveladoras da vida de D. Nina lhe fossem contadas. Como é caso, novamente da interpenetração das esferas pública e privada, mas dessa vez, foi a figura da professora que adentrou no lar:



Mas ela sempre foi durona e ela era bem boa professora mesmo, era ótima, e era tão enérgica, não só com os alunos como com os filhos.

O filho dela quando se formou tinha 18 anos, ela tinha só um filho, chamava-se Isidoro Brandão, eu me lembro disso também, que ela contou que ele fez 18 anos e estava todo radiante porque tinha maioridade, então ela falou assim: Quando você tem maioridade é quando você tem aqui olha (D. Eivacyr bate a mão no bolso, imitando o gesto que D. Nina Brandão fez), o seu dinheiro. Aí ela falou: Devagarzinho fui tirando as coisas dele, tirei a pasta de dente, depois tirei o sabonete. Então ele gritava: Mãe, acabou o sabonete!

Ué, você não é maior de idade?

Ela fez isso, não que ela tivesse continuado depois, mas foi pra ele sentir que ele estava tão orgulhoso da maioridade, mas não interessava nada porque ela ainda o sustentava (D. Eivacyr).

Isto mostra que a interpenetração entre o público e o privado é um movimento constante e que D. Nina Brandão não era professora a todo o momento, ela também era mãe e, como tantas outras mulheres em sua situação, queria conquistar o seu espaço na esfera pública, tendo uma atuação política, mas também queria que a paz reinasse em seu lar. Contudo, muitas vezes as mulheres não se insurgiam, pois o “inimigo” estava dentro de casa e elas não queriam provocar desarmonia no seu próprio lar. Assim, vemos tímidas manifestações e, por vezes, até concordância das mulheres com a ideologia que as oprimia.

A luta das mulheres não era contra um inimigo odiado ou um sistema governamental, era contra seres próximos e amados que participavam do cotidiano e compartilhavam da existência, com suas dores e alegrias. Como pois, identificar esses sutis e nem tão sutis mecanismos de dominação e subordinação de forma racional? Como proceder ao confronto no espaço público, se na privacidade dos lares o desejo de felicidade e harmonia era uma realidade? Essa é uma explicação perfeitamente plausível para justificar as poucas vozes femininas que insurgiram-se contra o discurso masculino e intentaram, a duras penas e com grande ônus pessoal, fazer valer seus direitos e concretizar seus desejos, assim como as que optaram permanecer em silêncio ou concordar timidamente (ALMEIDA, 1998b, p. 141).

Apesar da imagem da professora ser, muitas vezes, uma representação produzida pelos homens em posição de comando, de as mulheres terem sido mais definidas do que terem se definido, a história da mulher na educação não foi constituída por subjugações, submissões. Mesmo nos momentos mais difíceis, essas mulheres conseguiram realizar atos de resistência e mudarem comportamentos sociais.

Seguindo um caminho em que os projetos de vida incluíam sempre o tradicional destino da mulher – o casamento e a maternidade – pensaram também em formas de emancipação pessoal e profissional e construíram

trilhas femininas muito próprias, marcadas por um modo feminino de pensar e ver o mundo (POSSAS, 2001, p. 429).

Não obstante a história engrandecer algumas mulheres, tornando-as mitos, outras existiram, que muito contribuíram, mas estão silenciadas na história social construída. No entanto, aquelas mulheres que obtiveram um relativo destaque, devem ser tomadas como exemplos de que a luta existiu. Por exemplo, Maria Luiza Formosinho Ribeiro que redigiu, juntamente com outras mulheres, uma representação reivindicando um prédio para o grupo escolar, estava contribuindo para a melhoria das condições educacionais de Presidente Prudente, e visava, igualmente, a melhoria das condições de trabalho para as professoras. D. Nina Brandão com o seu recurso, ainda que indiretamente, abriu o caminho para as mulheres se tornarem mais atuantes, participando das eleições e ajudando a dar novos rumos para a administração pública.

### **3.4 Os frutos da luta**

Como visto nos itens anteriores, não foram poucas as reivindicações no sentido de prover o grupo escolar da cidade com condições mínimas para o funcionamento e o atendimento da crescente demanda por escolarização primária. Soluções paliativas foram tomadas desde a implantação do grupo em 1925, mesmo tendo sido doado o terreno para a construção do Grupo Escolar pelo Cel. Goulart, desde quando este desenhou o traçado original da cidade, em 1917:

Naquela época, ou seja, em 1917, para depois tudo estava a meu dispor ou deliberação, tanto que não só organizei o Núcleo ou Cidade, como doei todo o terreno para os prédios públicos, como para a Santa Casa, para a Igreja, Casa Paroquial e o Grupo Escolar, ou seja, quarenta e quarenta metros, por oitenta e oito metros, para o prédio do futuro Grupo Escolar (GOULART, 1967, p. 51).

Com o espaço já há muito destinado às instalações do grupo escolar, faltava o apoio governamental para a efetivação da construção de um prédio definitivo. Foi somente no final do ano de 1933 que o governo estadual abriu um edital para a apresentação de propostas para os interessados na construção do tão aguardado prédio do grupo escolar.

O Diário Oficial de 28 de novembro encerrou a publicação do edital de concorrência para a construção do prédio destinado ao Grupo Escolar d'esta cidade.

Os interessados são convidados a apresentar suas propostas na Delegacia Regional do ensino desta cidade até o dia 26 do corrente mês.

O prédio deverá ter os seguintes cômodos: 12 salas de aula de 7X5, sala para diretoria, portaria, arquivo, gabinete dentário e bibliotheca, 11 privadas, bomba para o poço de água, reservatório para 2000 litros e pátio de recreio com galpão de abrigo (FOLHA DA SOROCABANA, 03/12/1933).

Tendo sido estabelecido um prazo tão curto para apresentação das propostas, estas não tardaram a aparecer. Como nos mostra um jornal da época, reproduzindo os dados do Diário Oficial, mesmo com a proposição do Estado de se construir um prédio, ainda apareceram indivíduos interessados na perpetuação da condição de improvisado (proposta do Dr. Romeu Leão Cavalcante) e de dependência do grupo escolar da iniciativa particular (proposta de Izac Guzik):

1- a) Dr. Romeu Leão Cavalcante para a adaptação do prédio de sua propriedade, onde funciona actualmente o Sanatório São Paulo.

2- a) Izac Guzik para arrendamento ou venda do prédio de madeira em que funciona o 1º Grupo Escolar.

3- a) José Tangany e outro, de Santo Anastácio, que se propõe a construir um prédio de inteiro acordo com os termos do edital publicado. Os proponentes se comprometem a construir o alludido prédio por Rs. 180:000\$000 no terreno pertencente ao Estado, medindo quarenta e quatro metros de frente por oitenta de fundos, situado na rua Ribeiro de Barros, fazendo fundo com a rua Julio Prestes em frente a Praça Matriz, antiga S. Sebastião, desta cidade.

Este terreno foi doado ao Estado pelo Cel. Francisco de Paula Goulart e sua mulher d. Izabel Dias Goulart, por escriptura publica de 3 de janeiro de 1928, lavrada nas notas do 7º Tabelião da Capital e devidamente registrada sob nº 5256 no Registro de Immoveis desta Comarca.

Terminada a concorrência a 26 do corrente mês, foram as propostas apresentadas enviadas á Directoria Geral do Ensino no dia 29 proximo passado (FOLHA DA SOROCABANA, 31/12/1933).

Obviamente, tendo em vista as exigências contidas no edital, a proposta feita por José Tangany foi a vencedora. Destarte, estava oficialmente definido o plano para um novo prédio, uma vez que “o Estado consigna em seu orçamento a verba de 180:000\$000 para a construção do prédio definitivo do 1º Grupo Escolar” (GRUPO ESCOLAR, 1975, p.12). Entretanto, não seria tão simples assim.

O que se viu por mais de uma década foi a improvisação como resposta às mais variadas formas de solicitação de verbas. Nos próprios documentos oficiais essa situação

precária aparecia, atestando que — para além de possíveis disputas políticas pela consignação da verba para a construção do grupo — eram legítimas as preocupações.

A outra observação que fizemos durante mais de uma dezena de anos é a grande surpresa e desaponto que sente uma professora ao verificar pela primeira vez uma escola. Os castelos das escolas normaes desaparecem completamente, e a professora passa a organizar a sua pedagogia e sua sociologia (D.E. de Presidente Prudente, 1936-1937, AESP).

O fato de ter sido consignada uma verba para a construção do prédio do grupo não era garantia, por si só, de que esta seria liberada imediatamente, afinal se já havia se passado tanto tempo sem que nenhuma verba estatal fosse aplicada no município a fim de provê-lo com prédios públicos, a repentina “boa vontade” do governo estadual devia ser encarada com desconfiança. Assim, as coisas continuavam da mesma forma, o número de crianças em idade escolar não parava de crescer — em consonância com o ritmo da cidade — e, como a solução definitiva parecia ainda estar longe, mais escolas improvisadas surgiam.

Tal como o 2º Grupo Escolar, que possuía uma estrutura tão precária quanto a do 1º Grupo, surgiu ainda, em 1935, o 3º Grupo Escolar:

### **3º Grupo Escolar de Presidente Prudente**

Dentre as festivas solenidades que Presidente Prudente comemorou o “Dia da Patria”, nenhuma, por certo, será mais notavel, do que a inauguração official do 3º Grupo Escolar desta florescente cidade.

Installado provisoriamente, desde de 8—5—935, no mesmo predio em funciona o 1º Grupo Escolar, teve o quadro do Corpo Docente preenchido, a partir de 1 de Julho ultimo, em virtude de remoções, por concurso realizado em Junho do corrente anno.

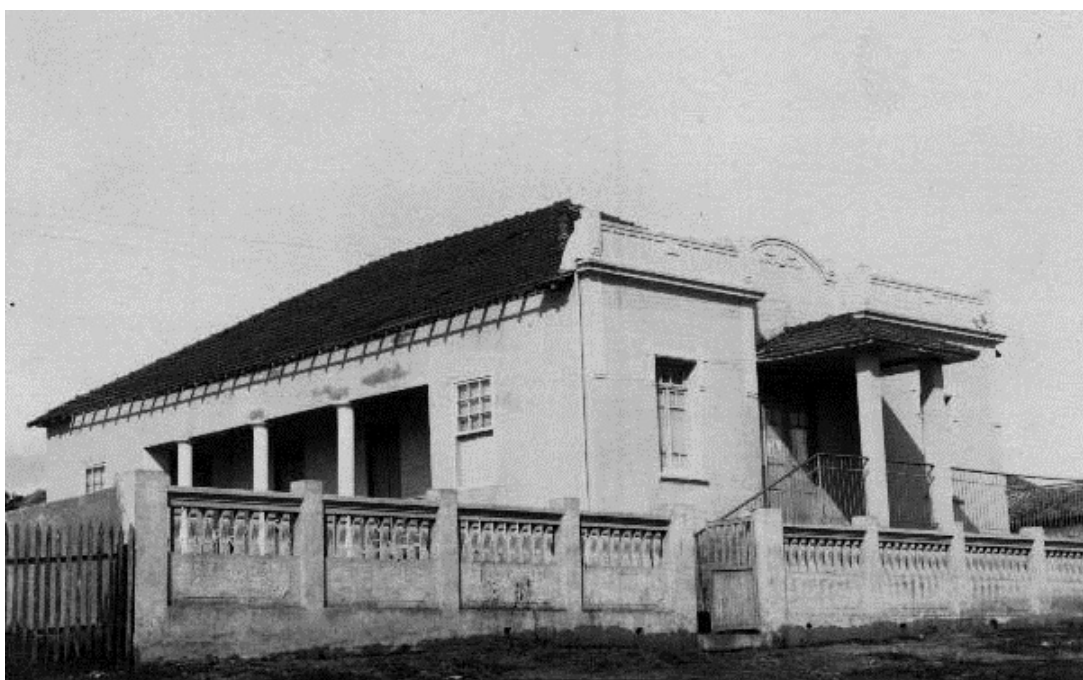
Esta novel casa de ensino primario official inicia a sua nobre missão de Presidente Prudente com 6 classes (...).

O acto inaugural realisou-se ás 14 ½ horas, tendo comparecido selecto auditorio, e, lavrada a acta que se segue: Acta da Inauguração official do 3º Grupo Escolar de Preseidente Prudente. — Aos 7 dias do mez de Setembro de mil novecentos e trinta e cinco uma das salas desse estabelecimento de ensino cito a Av. Manoel Goulart, 26, nesta cidade, reuniram-se, as 141/2 horas, as altas auctoridades do ensino, locaes, o sr. Prefeito Municipal interino, representantes da Carava Academica “Centro Oswaldo Cruz”, da Capital do Estado, professores dos 3 Grupos Escolares da cidade e demais pessoas gradas (...) (A VOZ DO POVO, 15/09/1935).

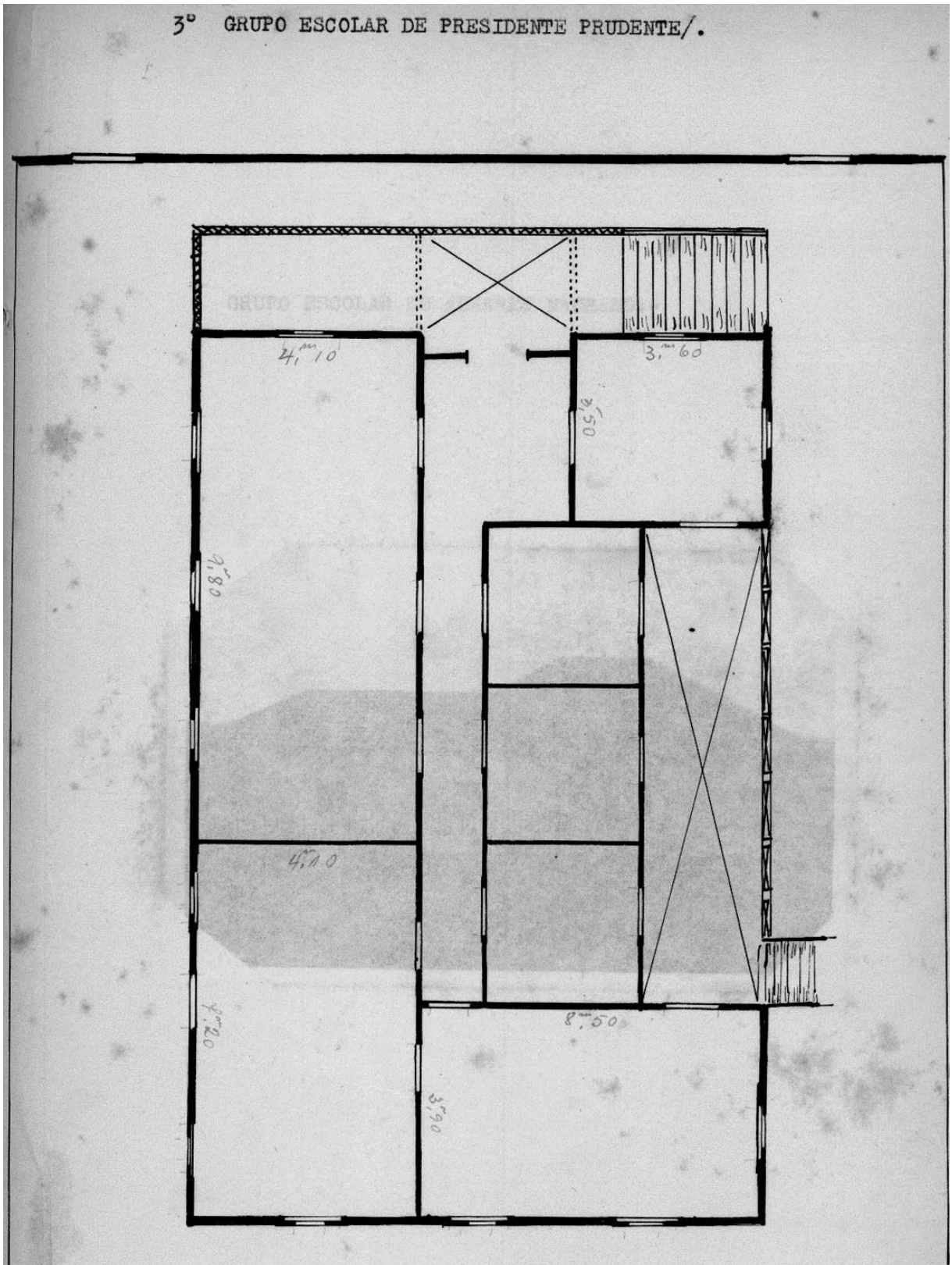
Como descrito acima, as classes do 3º Grupo Escolar funcionavam no mesmo prédio do 1º Grupo Escolar, o que, ao invés de solucionar o problema da quantidade de crianças sem matrícula em função do espaço reduzido, acabava por agravá-la. Deste modo, no dia 7 de setembro de 1935, o 3º Grupo Escolar se desvinculou do 1º Grupo e passou a funcionar em

outro prédio, como mencionado na Ata de Inauguração transcrita no trecho do jornal acima. Possuía ainda o diferencial de ser o único a funcionar em um prédio de alvenaria:

O 3º grupo escolar da séde, recentemente por mim instalado, é o unico que funciona em predio de tijolos, no municipio. O predio foi perfeitamente adaptado e possui trez salas amplas, arejadas, emfim, em condições que satisfazem plenamente o funcionamento do novo estabelecimento de ensino. Além dessas ha commodos para a directoria, portaria, deposito e sala de espera. A lotação é para 120 creanças em cada periodo. O predio pertence ao Snr. Pedro de Toledo e está alugado a 450\$000 mensaes, pagos pela Prefeitura (D.E. de Presidente Prudente, 1935, AESP).



**Figura 17:** 3º Grupo Escolar de Presidente Prudente (1935).



**Figura 18:** Planta do 3º Grupo Escolar de Presidente Prudente (1935).

Entretanto, apesar de ser de alvenaria, o prédio teve de ser adaptado para abrigar o grupo escolar, e não pertencia ao Estado já que, além de ser alugado, era mantido com a verba municipal. Já no ano de sua inauguração operava no limite de sua capacidade, tendo 237 crianças matriculadas (SÃO PAULO, 1935).

A situação continuava a mesma e o início das obras do prédio para o grupo era premente, pois já existia a planta, o terreno e a verba do Estado. Contudo, o projeto ficou orçado acima dos 180:000\$000 assegurados pelo governo, como nos indica o trecho abaixo do jornal *A Voz do Povo*:

#### **A Construção do 1º Grupo Escolar desta cidade**

Encontra-se na Prefeitura Municipal desta cidade, a planta e orçamento organizado pela Secretaria da Viação em S. Paulo, para a construção do nosso 1º Grupo Escolar, no local determinado nos fundos do Largo de nossa futura Cathedral.

A importante obra está orçada em 250:000\$000 e pela planta verifica-se que se trata de um grande e bellissimo predio que vem muito contribuir para o nosso progresso e preencher uma grande falta.

O edital de concorrência está sendo publicado em São Paulo, como praso até o dia 4 de Junho proximo. Os interessados poderão examinar a planta e o orçamento na Prefeitura desta cidade.

Esse grande melhoramento devemol-o aos esforços empregados em São Paulo pelo nosso digno Prefeito sr. dr. João Gonçalves Fóz, que assim vae realisando o que prometeu ao nosso povo (A VOZ DO POVO, 26/05/1935).

Em 1935 o mesmo jornal indica o início das obras a cargo de um experiente construtor de prédios escolares, o italiano Adolpho Denucci..

#### **GRUPO ESCOLAR**

Conforme noticiamos, já se acham iniciadas as obras do predio destinado ao 1º grupo escolar, com que o governo do Estado acaba de dotar a nossa cidade.

A cargo do competente constructor Adolpho Denucci, que de ha muito vem contractando a constucções de predios de idêntica finalidade neste Estado, esta obra a julgar pelo conjunto architetonico descripto na planta, será uma das bellas desta cidade que assim que assim vae sentindo os magnificos effeitos de uma administracção honesta e sempre voltada para o engrandecimento desta terra (A VOZ DO POVO, 11/08/1935).

Entretanto, enquanto estava sendo construído o prédio para o grupo, as crianças continuavam frequentando o mesmo prédio velho que abrigava o grupo escolar desde a década anterior. E parecia que a situação continuaria a se alongar, haja vista que no segundo semestre do ano de 1936, o jornal *A Voz do Povo* noticia em tom de denúncia a paralisação nas obras do grupo em função da falta de verbas por parte do Estado.

### **Suspensão das obras municipais**

Temos informações seguras de que as verbas destinadas á conclusão dos prédios do Grupo Escolar e do Forum, em construção nesta cidade, foram applicadas em obras de outros municipios, cujas Prefeituras estão entregues a amigos do Governo.

Cerca de 1.500 creanças, desta cidade, neste clima tropical terão que supportar, nos velhos pardieiros, em que funcionam os trez grupos escolares, em salas antihygienica, apertadas, sujas, o horrivel calor, que já se faz sentir nestes dias.

Imagine-se durante a canicula que nos ameaça d'agora em diante?

Será que os politiqueiros não tem consciencia? Se têm, ella a esta hora deve estar doendo” (A VOZ DO POVO, 10/10/1936).

Diante dessa situação o prefeito municipal da cidade na ocasião, Cel. Miguel Brisola de Oliveira, rumou para São Paulo a fim de solucionar de forma definitiva este impasse. Ao conversar com o governador Dr. Armando Salles de Oliveira, recebe a informação de que os cofres estaduais estavam vazios (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 12). Deste modo, o prefeito e o governador firmam um acordo para que as obras do grupo escolar fossem finalizadas o quanto antes.

Prefeitura e Estado entram em acordo. A Prefeitura constrói e o Estado pagará logo que possível. Retornando a Presidente Prudente, o Prefeito convoca todas as forças vivas da cidade para a grande empreitada. Há boa vontade geral, de modo especial de oleiros, marceneiros, pedreiros e carpinteiros. A Prefeitura gasta mais com mão de obra. O material é entregue a tempo e a construção vai subindo (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 12).

No ano seguinte as obras ainda não haviam sido terminadas e com o vencimento do contrato de aluguel<sup>73</sup> do prédio no qual o 1º Grupo Escolar funcionava, um gasto a mais se somava as contas do Estado que alegava estar com os cofres vazios. Essa situação evidencia como era a atuação do governo do Estado de São Paulo em relação às obras públicas: as soluções paliativas (tal como a locação de prédios inadequados) serviam para procrastinar o problema da construção de prédios públicos até o momento em que a situação se tornasse insustentável. Era aí que o Estado, pressionado, admitia que não poderia arcar sozinho com os custos das majestosas edificações que ele mesmo preconizava.

---

<sup>73</sup> O arrendamento do prédio em questão se deu a partir da permuta entre o Sr. Henrique Maiconvsky e o Sr. Naum Abromovick: “Perante as testemunhas disseram, em tempo, os outorgantes permutantes que o segundo fica obrigado a cumprir o contrato que está firmado com o Governo do Estado, de arrendamento do prédio onde está funcionando o Grupo Escolar local e que terminará a 7 de julho de 1933” (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 12).



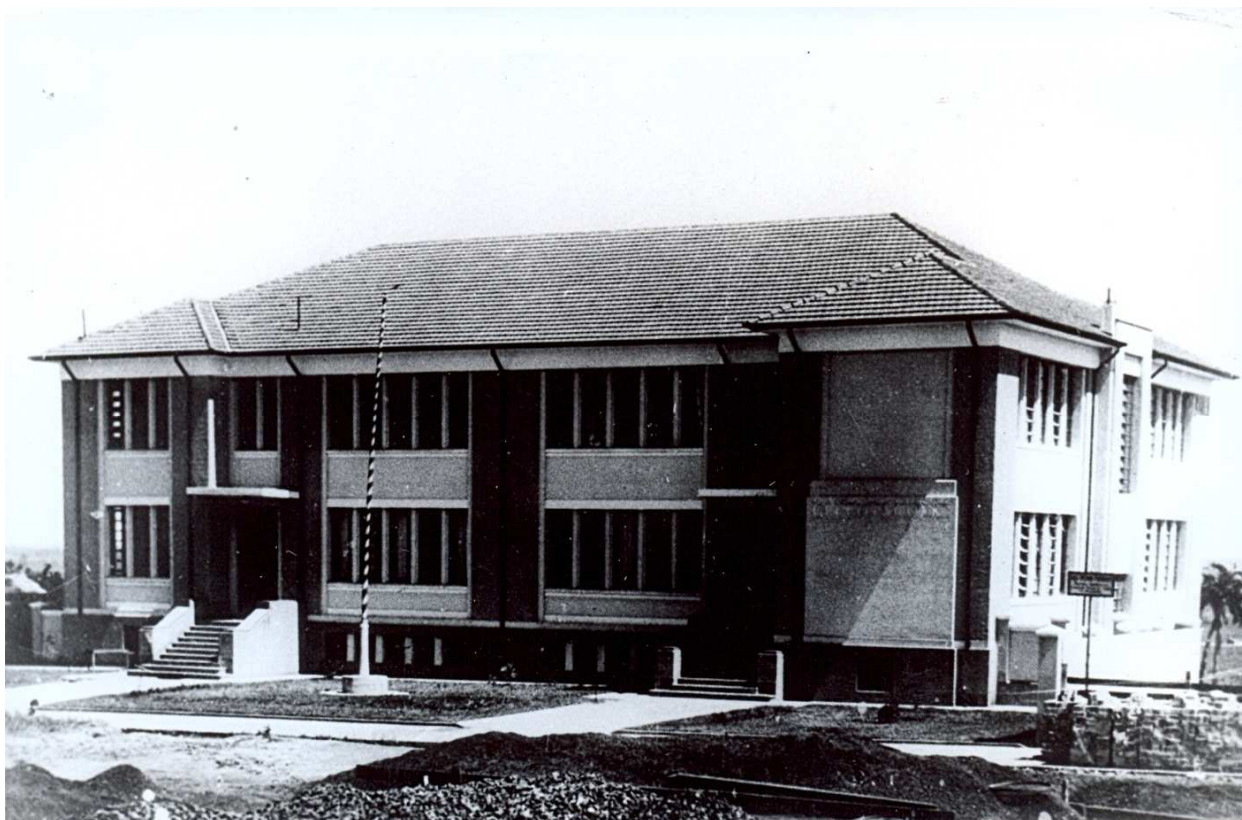
No dia 25 de abril de 1937, o governador envia uma representante, a professora Chiquinha Rodrigues, a Presidente Prudente para verificar o andamento das obras do novo prédio. A cidade a recebeu com grande festividade, conforme a foto abaixo que mostra o canteiro de obras do prédio do grupo escolar:



**Figura 19:** Visita da professora Chiquinha Rodrigues às obras do prédio do 1º Grupo Escolar (1937).

As obras seguiram sem contratempos até o ano de 1938, e a situação das instituições escolares permanecia inalterada já somando 5 anos do vencimento do contrato de locação do prédio ao 1º Grupo e com o 2º e 3º Grupos funcionando em seus mesmos prédios igualmente alugados e improvisados. Somente em fevereiro que o tão aguardado despecho começou a se desenhar para no mês de maio ele se concretizar de fato:

Por um decreto de fevereiro de 1938, foram extintos os 2º e 3º Grupos Escolares e transferidas as suas classes para o 1º Grupo Escolar, com vigência a partir de 1º de março de 1938. As classes continuaram a funcionar nos prédios antigos até que em maio de 1938, foi inaugurado o prédio próprio do Grupo Escolar de Presidente Prudente (ABREU, 1972, p. 184).



**Figura 20:** Prédio do 1º Grupo Escolar recém-inaugurado (1938).

Após a mudança o prédio que abrigou o 1º Grupo por quase uma década, foi vendido para a Igreja Presbiteriana que utiliza o mesmo terreno até hoje, como nos atesta D. Sônia ao relatar o tempo em que estudou lá: “O de 37 era uma casarão de madeira, bem velho, ali na Washington Luís, ali onde é uma Igreja Presbiteriana” (D. Sônia).

Para os/as educandos/as a mudança de um prédio precário para um novo e bem maior, fazendo-as conviver com muito mais crianças, lhes causava estranheza a princípio, para depois provocar a satisfação por estar estudando em um grupo escolar de fato, como mandavam as prescrições higiênicas e arquitetônicas da época:

Estranhei quando houve a junção dos três Grupos Escolares, pois lá o 1º Grupo era pequeno, acolhedor, como poucos alunos e aqui o piano era enorme, grandes corredores, salas enormes e muitos alunos. A vantagem que percebi da mudança foi o aspecto material, o novo prédio era bonito, recém inaugurado e apresentava mais segurança (Sr. Orlando).

D. Olga havia mencionado em trecho citado no item 3.1, que o banheiro no prédio antigo era uma *casinha* (latrina), um buraco no chão, que lhe causava pavor uma vez que esta

possuía 9 anos de idade naquela época. A ex-educanda relata as inovações no prédio inaugurado em 1938, ressaltando que:

“... tinha sanitário dentro dos corredores, água encanada. Era bem melhor que esse aqui. Eu tive sorte de inaugurar o Arruda Mello<sup>74</sup>, isso aqui perto da escola que a gente estudava era um palácio. Aqui tinha portão na frente, do jeito que está aqui e atrás eles fizeram um muro, um murão bem lá na rua de baixo. Mas isso aqui já aumentaram, tem menos pátio. O pátio era bem grande” (D. Olga)

Inquirida sobre a inauguração do esperado prédio do grupo escolar, D. Olga nos relatou a existência de uma comemoração restrita aos indivíduos que compunham o cotidiano da escola:

“... Teve festa, tinha sanduíche, tinha guaraná quente [risos]. E eu lembro que tinha uma banda de música, não sei se eu estou enganada, mas parece que tinha sim. Para os alunos da escola, para os professores, não era pra cidade inteira. Nós ficamos o dia inteiro lá andando, comendo sanduíche. Para a criançada que não tinha nenhum divertimento, aquilo lá foi um acontecimento.

“... Tinha as autoridades, mas eu não me lembro quem era... Devia ser o diretor, aquele que deveria ser o diretor...” (D. Olga)

Assim, a construção desse prédio reveste-se de uma significação especial, pois além de o grupo escolar estar imbuído da ideologia que o transformava em um *templo de luz*, esta edificação era fruto de uma luta que já somava 13 anos. Luta que envolveu diversas personagens com diversos objetivos, mas que em 1938, somados os esforços, atingiram um fim comum.

---

<sup>74</sup> “O 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente teve o seu nome mudado pelo decreto nº 19.540, de 5 de Julho de 1950, época em que era governador, o Dr. Adhemar de Barros e chefe da Casa Civil, o Sr. Felício Tarabay. O Professor Adolpho Arruda Mello, que fora diretor do 2º Grupo Escolar e, mais tarde, inspetor do 1º Grupo, (...) tendo falecido na véspera do natal de 1949, no ano seguinte, por esforço pessoal da Maçonaria, recebeu homenagem póstuma, tornando-se nome de um grande estabelecimento de ensino” (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 25).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo chegado a esta parte da pesquisa, é importante ressaltar que a despeito de todo planejamento inicial, nem tudo em uma pesquisa histórica e educacional transcorre como se prevê desde o início. Enfrentamos os problemas já conhecidos por quem resolve empreender uma pesquisa de cunho histórico e educacional, isto é, a morosidade burocrática dos órgãos públicos (que às vezes são os únicos detentores de fontes) e o descuido com os documentos históricos, que acarreta um dos principais problemas: a perda de documentos. Seja por má preservação ou em função de reformas nos prédios que abrigam as fontes documentais, o pesquisador sempre se depara com a falta de consciência histórica que ocasiona, muitas vezes, o apagamento da trajetória inteira de um povo. Esse foi um desafio que encontramos.

Infelizmente, sabemos todos o que acontece nessas mudanças: uma parte do acervo se perde no próprio trajeto enquanto outra parte fica encaixotada durante muitos anos pois, alega-se, faltam funcionários, condições etc. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 27)

Ao procedermos à busca pela documentação pertencente ou referente à implantação da instituição escolar ora pesquisada, deparamo-nos com um quadro grave de descuido com a memória de Presidente Prudente. Quando inquirimos indivíduos envolvidos com a pesquisa histórica na cidade sobre escassez de fontes documentais fomos informados sobre um fato ocorrido há anos, no qual, vários documentos que eram acondicionados no Arquivo Municipal foram propositalmente queimados e/ou enviados à reciclagem pela administração, supostamente considerados papéis velhos e sem serventia. Naquela ocasião a administração do *Museu Histórico e Arquivo Municipal Prefeito Antônio Sandoval Neto* ficava a cargo de uma Fundação. Atualmente, a direção da instituição está a cargo da municipalidade, que realiza um trabalho sério e compromissado, que pudemos acompanhar de perto na busca pela documentação que restou no local. Entretanto, não foi possível precisar com exatidão qual foi o volume de documentos<sup>75</sup> perdidos ali.

Outro percalço que merece menção é a letargia que a burocratização de alguns órgãos públicos acarreta ao andamento da pesquisa. Esse retardamento fez, por exemplo, com que a simples requisição de alguns documentos demorasse quase um ano para ser respondida, para enfim esclarecer que ali não havia nada do que fora pedido.

---

<sup>75</sup> No final da dissertação anexamos alguns documentos pertencentes ao 1º Grupo Escolar que puderam ser salvos e que contêm marcas provocadas por fogo, indicando que a incineração criminoso foi de fato procedida no passado. Cf. (Anexo A) e (Anexo B).

Essa burocratização da educação possui raízes antigas e remonta ao início do século, em que a comunicação entre os/as docentes e órgãos superiores de administração do sistema escolar, segundo Souza (2006), deixou de ser realizada diretamente. Nos tempos imperiais os relatórios eram redigidos e enviados pelos/pelas próprios/as professores à administração central. Com a burocratização, a produção destes documentos foi progressivamente ficando a cargo dos diretores de ensino, depois aos inspetores de ensino e por fim aos delegados de ensino. Destarte, a busca pelas práticas das docentes no período pesquisado — especialmente no que tange ao cotidiano, à cultura escolar — é uma tarefa hercúlea, pois tais dados não seriam encontrados nas fontes documentais.

Há poucos indícios das práticas de professores nas escolas paulistas durante a primeira metade do século XX. O arquivo Público do Estado de São Paulo possui relatórios de professores de escolas de primeiras letras e escolas isoladas referentes ao período de 1850 e 1897, relatórios de diretores de grupos escolares (1894-1910), de inspetores de ensino (1850-1920) e relatórios de delegados de ensino (1933-1945). A mudança na autoria dos relatórios é indicativa de mudanças na organização do sistema educacional. (SOUZA, 2006, p. 84)

Apesar de todos os percalços, uma significativa parte de dados (bibliográficos, documentais e orais) foi coletada e a análise pode ser procedida. A partir dos dados coletados, constatamos que a história da educação em Presidente Prudente teve o seu início ligado à conjuntura de reformas educacionais que permitiu que, no ano de 1925, a cidade tivesse o seu primeiro grupo escolar instalado. Mas não foi sem luta que essa conquista se deu. A luta em questão era primeiramente por condições adequadas para o funcionamento do 1º Grupo escolar, mas esta luta assumida por diversos indivíduos era, outrossim, revestida com interesses bem diversos: inicialmente, e mais evidente associado à especulação imobiliária, pois com a criação do núcleo urbano, os serviços básicos deveriam ser oferecidos aos compradores de terras, incluindo-se a construção de uma escola para as crianças. Assim, após terem sido instaladas as escolas reunidas e o grupo escolar — e com a transformação do vilarejo em cidade — aos interesses comerciais se somou a preocupação coronelística paternalista de cuidado do rebanho eleitoral.

Primeiramente, existiu o empenho do Cel. Goulart, que tendo iniciado a colonização de suas terras, necessitava arrematar compradores, oferecendo-lhes um núcleo urbano onde pudessem se estabelecer, bem como às suas famílias. Tendo vindo muitas crianças para a Vila Goulart, e outras muitas nascidas no próprio local, urgia a necessidade da construção de uma escola para o atendimento desta demanda. Assim, misturando-se intenções comerciais com o

paternalismo coronelístico, Francisco de Paula Goulart doa um terreno para a construção de um Grupo Escolar no local.

Com a expansão da Vila Goulart e a sua anexação à Vila Marcondes, temos o surgimento da cidade de Presidente Prudente e, conseqüentemente, de sua vida política. Como quem governava na Primeira República eram os membros do PRP, os coronéis locais, pertencentes ao partido, revezavam-se nos cargos de poder municipal e mesmo com todo o aparato que contavam para calar os desafetos, a oposição se erigia representada principalmente pelo PD. Oposição esta, que também por diversas vezes se apropriou da causa da falta de um prédio para o grupo escolar, para lutar por melhores condições para o prédio existente e para solicitar um novo. Reivindicações legítimas, mas que não escondiam a forte carga de denúncia da incúria perrepista, visando muito mais um ataque político do que propriamente uma preocupação com a educação escolar.

Luta esta que foi assumida também pelas docentes que, se vendo em meio a este torvelinho de intenções no qual o grupo escolar ocupava a centralidade, resolveram agir ao invés de esperar. Duas conjunturas convergiam: primeiramente o contexto histórico brasileiro, que apontava para a necessidade de se construir mais escolas, pois estas eram tidas como a esperança de uma nação renovada; e, em nível regional, Presidente Prudente, que se desenvolvia necessitando cada dia mais de serviços escolares que atendessem à demanda.

Desta forma, as lutas protagonizadas pelas professoras também concorreram para a conquista do prédio escolar. Existiram as mais explícitas, como quando tomaram a postura de reivindicação direta aos governantes do Estado de São Paulo, por um prédio que atendesse às normas higiênicas e pedagógicas preconizadas pelo próprio poder público. Também contribuíram na medida em que houve a manifestação pelo sufrágio, pois essa pressão pelo direito de decidir os rumos da política denotava a insatisfação com a situação que então vigorava. Com isso, o feminino, tomado sempre como genérico e sem condição de explicitação, pôde criar situações inéditas e fora do enquadramento estritamente normativo (POSSAS, 2001, p. 284).

Como resultado mais evidente e palpável da luta das professoras, temos essa edificação escolar tão esperada, aliás, “a primeira obra do Governo Estadual em Presidente Prudente foi o prédio para o Grupo Escolar” (ABREU, 1972, p. 318). Este é o fruto direto dessas manifestações públicas efetuadas pelas professoras.

Existe também outra parte da história que é menos evidente e por isso mais difícil de identificar, isto é, a construção da cultura escolar através da atuação docente cotidiana. Mais difícil porque estas práticas não estão explícitas nos documentos oficiais — que naquela

ocasião inclusive nem sequer eram escritos pelas mulheres —, ficando inscritas somente nas memórias de quem viveu naquela época. Deste modo, através dos relatos dos/das ex-educandos/as, foi possível remontar trechos da atividade docente cotidiana, evidenciando algumas condutas e modos de pensar, dizer e fazer, que marcaram a passagem dos/das entrevistados/as.

Esse reconhecimento posterior e com detalhes das práticas docentes vividas há cerca de 70 anos é um indicativo de que a luta frutificou. Como explicitado anteriormente, as mulheres se utilizaram da estratégia de executar bem o seu trabalho — procurando não provocar muito estardalhaço, já que a sua presença no mundo do trabalho era relativamente recente —, pois agindo dessa maneira parcimoniosa garantiam pouco a pouco o seu espaço na esfera pública. Utilizavam-se também da ideologia que lhes incumbia a tarefa de moralizar a sociedade assim como o faziam no lar, revelando com essa interpenetração entre as esferas pública e privada — que caracterizava a sua atividade — uma *ambiguidade revestida de conflitos*, ao reivindicarem os seus direitos.

Destarte, percebemos que logrou êxito a estratégia de luta das professoras de Presidente Prudente (afinadas com movimento mais amplo<sup>76</sup> de feminização do magistério), pois a execução de seu trabalho foi feita de forma exemplar, como nos indicou os relatos dos/das ex-educandas; e a sua atuação fora dos muros escolares, mesmo não tendo sido levada ao conhecimento das crianças, se somou ao conjunto de práticas que possibilitaram à essas mesmas educandas a oportunidade de traçar um futuro diferente daquele que as suas mães e avós tiveram. Conscientes ou não de sua situação, nesse meado dos anos 30, vislumbraram expectativas e viram sua vida como uma possibilidade de aventura, ao romper os papéis que as suas avós e suas mães tinham ensinado (POSSAS, 2001, p. 285).

Por fim, o fruto dessa luta é algo que fica bem explícito nas palavras de gratidão expressas na entrevista de D. Eivacyr ao se recordar de sua relação com a professora Nina Brandão, que mesmo não tendo sido a primeira mulher a votar, foi uma das primeiras a tomar essa iniciativa. O poder que as iniciativas das professoras tinham — mesmo sem revelar seus atos em sala de aula —, isto é, a força simbólica de um ato como o de D. Nina Brandão ficou na lembrança de entrevistada como uma representação da força que a mulher possuía. E como

---

<sup>76</sup> Paul Thompson, ao discutir o uso das fontes orais ressalta o perigo de se usar estas isoladamente, sem integrá-las, bem como às personagens envolvidas, no contexto mais amplo, pois podem estimular “a ilusão de um passado cotidiano em que fiquem esquecidos tanto os entrechoques da narrativa política da época, quanto as pressões invisíveis da mudança econômica e estrutural, exatamente porque elas raramente influem nas lembranças dos homens e mulheres comuns. É essencial situá-las nesse contexto mais amplo” (THOMPSON, 1992, p. 329).

só “fica o que significa”<sup>77</sup>, foi a atitude pioneira da professora que se fixou na memória de D. Eivacyr: “Mas eu devo muito a ela. Ela foi a primeira mulher que votou” (D. Eivacyr).

---

<sup>77</sup> Cf. BOSI, 1994.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Dióres Santos. **Formação histórica de uma cidade pioneira paulista**: Presidente Prudente. Presidente Prudente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Tecnologia, 1972. 339p.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa e ALMEIDA, Jane Soares de. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998b.
- APPLE, Michel. Ensino e trabalho feminino: uma análise da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 15, fev. 1988.
- ARISTÓTELES. **A política**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.
- AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo, SP: Cortez Editora; Brasília, DF: INEP, 1989.
- AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo**. Inquérito para O Estado de São Paulo em 1926. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1937.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção História & Reflexões)
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.
- BOTO, Carlota. Nacionalidade, escola e voto: a Liga Nacionalista de São Paulo. **Perspectivas**, São Paulo, n. 17-18, pp. 145-163, 1994/1995.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituições brasileiras**: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988. Brasília: Senado Federal, 2001. (Coleção constituições brasileiras)
- BRANCO, Izabel Aurora de Souza. Associações de Pais e Mestres: um pouco da sua história. **Educação**: Teoria e Prática, v. 3, n. 5, p. 28-34, jul./dez. 1995; vol. 4, n. 6, jan./jun. 1996; vol. 5, n. 7, jul./dez. 1996.
- BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971. São Carlos: EdUFSCar, Brasília: INEP, 2002.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história**: novas perspectivas. (Trad.) Magda Lopes. São Paulo: Ed. da Unesp, 1992.

CAMPOS, Amélia Galindo. **Levantamento da documentação histórica da EEPG Profª Maria Luiza F. Ribeiro**. 1986. 24p. Monografia (Especialização na área de Metodologia do Ensino Superior). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNOESTE, Presidente Prudente-SP, 1986.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (orgs.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. pp. 13-37.

CARDOSO, Licínio. **O ensino que nos convém**. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1926.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mandes de Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 225-251.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. (Trad.) Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**. Ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COBRA, Ercília Nogueira. **Virgindade inútil e anti-higiênica** — novela liberalista contra a sensualidade egoísta dos homens. (1927). Paris, Societé d'Éditions des Maîtres Célebres, s.d.

CÓDIGO Civil da República dos Estados Unidos do Brasil. Ed. anot. João Luiz Alves. Rio de Janeiro, 1926.

**COLEÇÃO** de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1890-1920.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania Republicana e Educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEL GROSSI, Ivana Maria Ribeiro. Discurso. In: **CELEBRAÇÃO DOS 100 ANOS DA PROFª MARIA LUISA FORMOSINHO RIBEIRO**, 1988, Presidente Prudente. Presidente Prudente: EEPG “Maria Luiza Formosinho Ribeiro”, 1988.

DEMARTINI. Zélia de Brito Fabri. **Magistério primário no contexto da 1ª República**. (Relatório de Pesquisa) São Paulo: Fundação Carlos Chagas/CERU, 1991.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. pp. 223-240.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta: vida e obra**. 2 ed. Natal-RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. Trad. de Leandro Konder. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

FAIRBANKS, João Carlos. Os primórdios da região da Alta Sorocabana. *In*: GOULART, Francisco de Paula. **Bandeirante do Século XX** — Fundação de Presidente Prudente narrada pelo Fundador - 1917-1967. Caxias do Sul-RS: Gráfica São Paulo das Edições Paulinas, 1967.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. pp. 510-553.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 29ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 262p.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das Culturas e das Práticas Escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **Cultura Escolar em Debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

GOULART, Francisco de Paula. **Bandeirante do Século XX** — Fundação de Presidente Prudente narrada pelo Fundador - 1917-1967. Caxias do Sul-RS: Gráfica São Paulo das Edições Paulinas, 1967.

GRUPO ESCOLAR Prof. Adolpho Arruda Mello: 50 anos e uma história. Presidente Prudente: Editora Imprensa, 1975. Revista Comemorativa.

HILSDORF, Maria Lúcia S. Lourenço Filho em Piracicaba. *In*: SOUSA, Cynthia Pereira de (org.) **História da Educação**. Processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico; v. 55)

KUZNESOF, Elizabeth Anne. A família na sociedade brasileira: parentesco, clientelismo e estrutura social (São Paulo, 1700-1980). **Revista Brasileira de História**, set. 88-fev. 89, vol. 9, nº 17.

O Lar feliz. São Paulo, ANPUH; Marco Zero, set. 88-fev. 89, vol. 9, nº 17.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município o regime representativo no Brasil. 2. ed. São Paulo: Alfa - Omega, 1975. 270p.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A questão dos programas. **Escola Nova**. São Paulo, v. 1, n. 1 e 2, nov. dez., 1930, pp. 81-84.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. Série: Obras Completas de Lourenço Filho, v.2. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. pp. 443-481.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. *In*: NOVAES, Fernando; SEVCENKO, Nicolau. (orgs.). **História da vida privada no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3, pp. 367-422.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1889-1919)**: uma face do conservadorismo. São Paulo: Edunesp, 1996.

MARIANO, Jorge L. M. Educação e religião: a escola pública paulista na primeira república. **Revista Eletrônica Cadernos de História**, Mariana-MG, vol. IX, Ano V, n. 1, pp. 44-57, Jul. 2010.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum. **Fronteiras do Desejo**: Amor e Laço Conjugal nas décadas iniciais do século XX. Tese de Doutorado - FFLCH, USP, 1999.

MOURA, Maria Lacerda de. **Em torno da Educação**. São Paulo: Teixeira, 1918.

\_\_\_\_\_. **Religião do Amor e da Beleza**. São Paulo: Condor, 1926.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

\_\_\_\_\_. A Educação na Primeira República. *In*: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. 6ª ed. São Paulo: DIFEL, 1985. t. III, Livro 3º, p. 259-291.

NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEDRO, Maria Joana. Mulheres do Sul. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Edunesp, 1998.

PIO XI (Papa). **Divini Illius Magistri** (Sobre a educação cristã da juventude), (1927). Petrópolis: Vozes, 1974.

POSSAS, Lídia Maria Vianna. **Mulheres, trens e trilhos**: modernidade no sertão paulista. Bauru-SP: EDUSC, 2001. 462p.

RAGO, Margareth. Mulher e família burguesa. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. pp. 578-606.

RESENDE, Benjamin. **Raízes Prudentinas**. São Paulo: SENAC, 1992.

RESENDE, José Manuel. O silêncio das inocentes: o lugar simbólico do corpo das professoras na produção social da memória e da revalorização da profissão docente no Estado Novo. *In:* BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Gênero, educação e política: múltiplos olhares**. São Paulo: Ícone, 2009.

RIBAS, Antonio Joaquim. **Curso de Direito Civil Brasileiro**, II vol. Rio de Janeiro: Garnier Lindeiro Editor, 1880.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Subsídios para a história da educação de Presidente Prudente**: as primeiras instituições escolares. São Paulo: Clíper, 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação feminina durante o século XIX**: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889. 2ª ed. Campinas, SP: CMU/Unicamp, 2006.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Prefácio de Antônio Cândido. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do longo século XX brasileiro. *In:* SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Heitor Lyra da. Missão educacional. *In:* ALBERTO, Armanda Álvaro et alii. *In:* **A Escola Regional de Meriti**. Rio de Janeiro: CBPE/INEP, 1968.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. pp. 362-400.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. *In:* SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998a, pp. 19-62.

\_\_\_\_\_. **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1889-1910). São Paulo: UNESP, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Alicerces da Pátria**: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976). Tese de Livre Docência – Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, Araraquara-SP, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bosquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminização: magistério sulrio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, n.3, p.35-58, abr.1998, p.49.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. (Trad.) Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOFOLI, Therezinha Elisabeth. **Educação feminina em Adamantina-SP**: “O Instituto de Educação Madre Clélia” (1951-1978). Dissertação de mestrado – Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente, Presidente Prudente-SP, 2003.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa e ALMEIDA, Jane Soares de. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998, pp. 63-105.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mandes de Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 399-422.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, p. 69-102.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mandes de Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 95-134.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, pp. 63-82, Set/Out/Nov/Dez 1995.

VIVIANI, Luciana Maria. Formação de professoras e Escolas Normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 201-213, maio/ago. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 Jul. 2010.

### Jornais:

3º Grupo Escolar de Presidente Prudente. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 15 set. 1935.

A construção do 1º Grupo Escolar desta cidade. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 26 mai. 1935.

A Mulher. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 01 mar. 1931.

ASSOCIAÇÃO de Paes de Mestres. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 02 ago. 1931.

AS promessas... **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 05 mai. 1929.

BRANDÃO, Francisca de Almeida Góes. A intervenção da mulher brasileira na politica. Um recurso eleitoral. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 24 mar. 1929.

C.M. O patriotismo. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 19 ago. 1926.

DR. Romeu Leão Cavalcante. **Folha da Sorocabana**, Presidente Prudente, 31 dez. 1933.

EM fim de 1924 Presidente Prudente possuía inicialmente as Escolas Reunidas. **Folha da Sorocabana**, Presidente Prudente, 03 mai. 1931.

FESTA Escolar. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 18 abr. 1937.

O Diário Official de 28 de novembro. **Folha da Sorocabana**, Presidente Prudente, 03 dez. 1933.

GRUPO Escolar. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 08 jan. 1928.

GRUPO Escolar. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 11 ago. 1935.

GRUPO Escolar de P. Prudente. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 12 fev. 1928.

GRUPO Escolar de Presidente Prudente. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 03 mai. 1929.

HYGIENE Escolar. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 23 jan. 1927.

MELHORAMENTOS Locaes. As pequenas localidades. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 08 ago. 1926.

PRESIDENTE Prudente. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 17 abr. 1927.

PRESIDENTE Prudente. Um pouco de estatistica demographica. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 29 jan. 1927.

RIBEIRO, Maria Luiza Formosinho et. al. Grupo Escolar. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 23 dez. 1926.

SOCIEDADE dos Amigos da Escola. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 22 ago. 1937.

SOUZA, Osorio de Oliveira e. Instrucção popular. Especial para "A Voz do Povo. Caixa Escolar. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 24 mar. 1932.

SUSPENSÃO das obras municipaes. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 10 out. 1936

#### **Documentos da instituição:**

Relatório de Inspeção Sanitária da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente, 1935, 7039.

Relatório dos Trabalhos Escolares da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente, 1936-1937, E11707.

SÃO PAULO. Secretaria de Negócios do Interior. **Livro de Atas de Exames Finais.** Presidente Prudente, 1922.

SÃO PAULO. Secretaria de Negócios do Interior. **Livro de Atas de Exames Finais.** Presidente Prudente, 1924.

SÃO PAULO. Instrução Publica do Estado de São Paulo. 96 ° Districto Escolar. **Mapa de Movimento do pessoal das Escolas Reunidas de Presidente Prudente.** Presidente Prudente, 1932.

SÃO PAULO. Secretaria de Negócios do Interior. **Livro de Atas de Exames Finais.** Presidente Prudente, 1935.

#### **Entrevistas:**

**BALBO, Orlando:** depoimento [07/1995]. Entrevistador: EEPSG “Prof. Adolpho Arruda Mello”, Presidente Prudente, 1995.

**CÉSAR, Sônia Prestes:** depoimento [29/04/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

**FURLANETTI, Olga Portioli:** depoimento [31/05/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

**GOMES, Eivacyr Josephina Giglio:** depoimento [17/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

**MASCARENHAS, Elza:** depoimento [02/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

**MAZZARO, Ygnez Portioli:** depoimento [02/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

**MOTA, Lourdes Ferreira da:** depoimento [08/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

**ROCHA, Hermínia Giglio:** depoimento [01/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.

**RODRIGUES, Irineu:** depoimento [01/06/2010]. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 2010.



ANEXOS



ANEXO A – Exemplo de documento que quase se perdeu na fogueira.



**ANEXO B** – Mais um exemplo de documento que poderia ter se perdido na fogueira.

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *O gênero feminino na construção da cultura escolar de Presidente Prudente: a implantação da escola primária graduada (1925-1938)*.

O principal propósito desta pesquisa é apresentar e analisar as contribuições culturais das primeiras docentes na construção das bases para a educação escolarizada durante a implantação da escola primária graduada pública em Presidente Prudente, no período de estudo (1925-1938).

Alguns dos objetivos desta pesquisa são: denotar como a construção histórica de valores, das diferenças e das relações estabelecidas na escola e na sociedade contribuiu para a formação da identidade docente; analisar a participação do gênero feminino no exercício da função docente quando da implantação e edificação do primeiro Grupo Escolar da cidade de Presidente Prudente: Grupo Escolar Prof. Adolpho Arruda Mello (1925 a 1938); relacionar os efeitos das relações de gênero na escolha dos cargos administrativos desde a primeira iniciativa escolar (as Escolas Reunidas) até a implantação do Grupo Escolar.

Como procedimento metodológico, num primeiro momento, será realizado um levantamento em fontes secundárias, de obras relativas à representação social da mulher e das relações de gênero na construção da educação paulista. Feito esse levantamento, o passo seguinte compreenderá o estudo e a catalogação desses textos através de fichamentos, delimitando assim o objeto de pesquisa. Num segundo momento iniciar-se-á a pesquisa em fontes primárias, ou seja, a análise documental das atas de reuniões, livros de presença, livros de ponto, material iconográfico, entre outros. Para tanto, será realizada uma busca pela documentação referente à implantação do Grupo Escolar Prof. Adolpho Arruda Mello na própria instituição, no Museu Histórico, na Imprensa, voltando sempre a atenção para a atuação das docentes e das relações de gênero. Em uma terceira etapa de coleta de dados, serão procedidas entrevistas estruturadas com os/as personagens que fizeram parte, direta ou indiretamente, do contexto histórico considerado para a pesquisa na cidade de Presidente Prudente. Através das narrativas, valiosas informações que, muitas vezes não constam nos documentos, relatórios, livros ou jornais, podem ser obtidas.

Você foi selecionado/a por estar diretamente envolvido com o período pesquisado (1925-1938) e sua participação não é obrigatória. E sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista estruturada com duração aproximada de 1 (uma) hora.

O único provável desconforto que poderá ocorrer será o seu deslocamento até o local previsto para a entrevista ou a alocação dos materiais caso haja concordância que a entrevista seja realizada em sua residência. E o benefício direto desta sua participação na pesquisa é que esta colaboração ajudará a escrever a história da educação da cidade de Presidente Prudente.

A pesquisa é realizada por Jorge Luís Mazzeo Mariano sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi e é acompanhada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e pela CAPES (Coordenação de Apoio a Pesquisa) através de relatórios semestralmente apresentados por nós.

**ANEXO C** - Termo de consentimento livre e esclarecido.

Garantimos que os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, serão dados mediante solicitação do/da entrevistado/a em relação aos procedimentos adotados nesta pesquisa.

O/A senhor/a tem a liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

- “A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.”
- “Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.”

Garantimos o sigilo de modo a assegurar a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Entretanto, como se trata de uma pesquisa de cunho histórico, a revelação do nome do sujeito é um fator importante para a legitimidade da informação transcrita na pesquisa, deste modo, assinale abaixo se o/a senhor/a permite ou não a divulgação de seu nome na dissertação de Mestrado:

“Eu autorizo a divulgação de meu nome nesta pesquisa.”

“Eu não autorizo o uso de meu nome nesta pesquisa. Eu prefiro, como forma de garantir a minha privacidade, que seja utilizado um nome fictício quando se referirem à minha pessoa.”

Não haverá ressarcimento das despesas decorrentes da sua participação nesta pesquisa, uma vez que entendemos que não ocorrerá um dispêndio financeiro.

O senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Jorge Luís Mazzeo Mariano  
Rua João Augusto Filho, 49 / COHAB I  
CEP 13.732-600 / Mococa – SP  
Tel. (19) 9206-0784 / e-mail: sosjlm2@yahoo.com.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.**

São Carlos, 23 de Outubro de 2009.

---

Assinatura do/da entrevistado/a