



A ATUAÇÃO FEMININA NA IMPLANTAÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DE PRESIDENTE PRUDENTE (1925-1938)

Jorge Luís Mazzeo Mariano
jorgemariano86@yahoo.com.br
Arlida Ines Miranda Ribeiro
(UNESP)

Resumo

Este trabalho procurou exibir 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 histórico da feminização do magistério. O principal objetivo foi apresentar e analisar a implantação do Primeiro Grupo Escolar e quais foram as 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), respaldando-se nos referenciais da História Cultural, dos estudos de Gênero, além do uso de entrevistas, utilizando-se a teoria da História Oral e tendo Paul Thompson como referência. Como resultado mais evidente da pesquisa, percebeu-se que a luta das professoras primárias contribuiu para a edificação do Primeiro Grupo Escolar da cidade, e é possível concluir que foi bem-sucedida a atuação das docentes de Presidente Prudente (afinadas com movimento mais amplo de feminização do magistério), pois a execução de seu trabalho foi feita de forma exemplar e a sua ação 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. (afinadas com movimento mais amplo de feminização do magistério), pois a execução de seu trabalho foi feita de forma exemplar e a sua ação 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. Grupo Escolar. Presidente Prudente.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior que se encontra completa na forma de uma dissertação de mestrado, intitulada *A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente-SP: as contribuições das professoras primárias (1925-1938)*, tendo sido desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi. O percurso até chegar à conclusão desse estudo foi iniciado no ano de 2007, com um projeto de iniciação científica no curso de Pedagogia na Unesp (Campus de Presidente Prudente), tendo a Profª Drª Arlida Ines Miranda Ribeiro como orientadora da pesquisa.

O presente artigo se estrutura em quatro partes: primeiramente aborda-se o processo de feminização do magistério em âmbito nacional e estadual; em seguida, valendo-se do referencial





teórico¹ e dos depoimentos de algumas educandas, problematiza-se a atuação das docentes; na sequência apresentamos quais foram as contribuições das professoras para a conquista do prédio próprio para o grupo escolar; finalmente, são exibidos os frutos da luta que envolveu diversos indivíduos e que resultou na edificação definitiva do Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente.

As mulheres e o magistério

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 intensificação do capitalismo no país pelas mãos burguesas e a consequente 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 ideias 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

¹ Para a problematização da atuação docente foram utilizados os referenciais dos estudos de Gênero (Cf. LOURO, 1997; LOURO, 2000; SAFFIOTI, 1979), da História Cultural e da História Oral (Cf. THOMPSON, 1992). Em relação à História Oral, assim como Verena Alberti (2005, p.18), concordamos que se trata de “[...] 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.”





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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).

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 1834² — 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-educação³.

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,

² “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.” 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.

³ 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.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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 Normais⁴ 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 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

⁴ 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.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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 não era exercida somente 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). 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 consequente 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 Jane S. de Almeida (1998a, p.64), denominam de feminização do magistério, para designar uma “ampliação do número de professoras na rede de ensino”. Elomar Tambara (1998, p.49), mostra que esse processo também é entendido como “uma ligação da docência ao trabalho doméstico, à dependência e à fragilidade tidas como ‘próprias do sexo feminino’”. Segundo Maria C. S. de S. Campos (2002), a feminização também é relacionada a





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

uma visão negativa do magistério em função dos baixos salários, à deficiente qualificação e pelo motivo de haver um elevado número de mulheres provenientes dos estratos pobres da sociedade.

A feminização do magistério no Brasil já vinha sendo construída 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,





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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.

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.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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 ideia de “não profissionalismo”, pois não havia motivos para se exigir um salário maior para uma atividade “maternal”, que não era 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)

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





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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 ideia da profissionalização feminina, haja vista que o pensamento anti-moderno clerical corroborava o ideário 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 mulheres⁵ 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.

⁵ 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, Société 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.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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-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 ideia de que a profissão sofreu um rebaixamento em função de as mulheres terem dominado o campo profissional. Existem diversos 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 ideias, 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





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

[...] 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 voos 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.

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 adentar 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.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Mesmo em meio a significativas alterações do *status quo*, sempre existem as vozes que defendem a permanência e que, por serem as detentoras de um pretensão “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, expõe 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):

2999





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Mesmo que ainda não conseguisse ouvir a sua voz, uma vez que nos causos 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 irretocável 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. (informação verbal)⁶

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. (informação verbal)⁷

Para elas tudo estava bom, ninguém reclamava de nada. Se bem que a gente criança, não tomava conhecimento desses assuntos. (informação verbal)⁸

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

⁶ Informação fornecida por Lourdes Ferreira da Mota em entrevista concedida a J. L. M. Mariano, Presidente Prudente, jun. 2010.

⁷ Informação fornecida por Ygnez Portiolli Mazzaro em entrevista concedida a J. L. M. Mariano, Presidente Prudente, jun. 2010.

⁸ Informação fornecida por Elza Mascarenhas em entrevista concedida a J. L. M. Mariano, Presidente Prudente, jun. 2010.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

tem que lecionar de manhã, à tarde e a noite, como que ela pode produzir tanto? (informação verbal)⁹

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.

O Sr. Giglio prosperou¹⁰ 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. (informação verbal)¹¹

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 do 2º ano, falaram isso lá na escola. Dava pra sustentar? Porque hoje não dá... Você acha que uma

⁹ Informação fornecida por Eivacyr Josephina Giglio Gomes em entrevista concedida a J. L. M. Mariano, Presidente Prudente, jun. 2010.

¹⁰ 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”.

¹¹ Informação fornecida por Eivacyr Josephina Giglio Gomes em entrevista concedida a J. L. M. Mariano, Presidente Prudente, jun. 2010.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

professora só com o ordenado dela moraria aqui? Só de condomínio vai quase o ordenado inteiro. (informação verbal)¹²

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 ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, 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 aquela 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; 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 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

¹² Informação fornecida por Eivacyr Josephina Giglio Gomes em entrevista concedida a J. L. M. Mariano, Presidente Prudente, jun. 2010.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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 ideias que nortearam educação no Brasil e, mais especificamente, no Estado de São Paulo.





A atuação das professoras primárias

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.

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.

A professora Maria Luisa Formosinho Ribeiro, uma das professoras pioneiras na educação em Presidente Prudente redigiu, juntamente com outras mulheres, no ano de 1926, uma representação e enviou aos deputados Antonio Augusto Covello e Alfredo Ellis, na qual apela a alguns elementos caros ao regime republicano para requisitar a edificação de um prédio para o grupo escolar da cidade. Neste documento, 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 Caetano de Campos, em 1890. (MARIANO, 2011)

Segundo Possas (2001), 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 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





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

vigilância através da ideologia que associava o trabalho docente às funções maternas, foi apropriado pelo gênero feminino como bem demonstra esta representação redigida pela professora Maria Luisa Fomosinho Ribeiro. 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.

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 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.

O ato pioneiro e revolucionário da Profª 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).

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





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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.

Os resultados da luta

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. (RIBEIRO, 1999)

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 normais desaparecem completamente, e a professora passa a organizar a sua pedagogia e sua sociologia. (RELATÓRIO..., 1936-1937)





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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.

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 funcçionam 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). 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 aluguel¹³ do prédio no qual o 1º Grupo Escolar funcionava, um gasto a mais se somava às 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.

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 desfecho 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)

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.

Conclusão

As lutas protagonizadas pelas professoras prudentinas, juntamente com outras personagens do cenário político e social, concorreram para a conquista do prédio escolar. Existiram ações mais explícitas, como quando tomaram a postura de reivindicação direta aos

¹³ 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).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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 Gôverno 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.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Destarte, percebemos que logrou êxito a estratégia de luta das professoras de Presidente Prudente (afinadas com movimento mais amplo¹⁴ 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 1930, 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)

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, p. 18.

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.

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo, SP: Cortez Editora ; Brasília, DF: INEP, 1989.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

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, 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.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**. Ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COBRA, Ercília Nogueira. **Virgindade inútil e anti-higiênica** — novela liberalista contra a sensualidade egoísta dos homens. (1927). Paris, Société d'Éditions des Maîtres Célebres, s.d.

¹⁴ 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 entrosques 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).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. **Magistério primário no contexto da 1ª República**. (Relatório de Pesquisa) São Paulo: Fundação Carlos Chagas/CERU, 1991.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**: vida e obra. 2 ed. Natal-RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008.

GOMES, Eivacyr Josephina Giglio. **Depoimento**. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 17 jun. 2010.

GRUPO ESCOLAR Prof. Adolpho Arruda Mello: 50 anos e uma história. Presidente Prudente: Editora Imprensa, 1975. Revista Comemorativa.

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.

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, p. 47.

_____. **A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente-SP**: as contribuições das professoras primárias (1925-1938). 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MASCARENHAS, Elza. **Depoimento**. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 02 jun. 2010.

MAZZARO, Ygnez Portioli. **Depoimento**. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 02 jun. 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.

MOTA, Lourdes Ferreira da. **Depoimento**. Entrevistador: J. L. M. Mariano. Presidente Prudente, 08 jun. 2010.

MOURA, Maria Lacerda de. **Em torno da Educação**. São Paulo: Teixeira, 1918.

_____. **Religião do Amor e da Beleza**. São Paulo: Condor, 1926.

NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIO XI (Papa). **Divini Illius Magistri** (Sobre a educação cristã da juventude), (1927). Petrópolis: Vozes, 1974, p. 26.

POSSAS, Lídia Maria Vianna. **Mulheres, trens e trilhos**: modernidade no sertão paulista. Bauru-SP: EDUSC, 2001. 462p.

RELATÓRIO dos Trabalhos Escolares da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente, 1936-1937, E11707.

RESENDE, Benjamin. **Raízes Prudentinas**. São Paulo: SENAC, 1992.

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.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

SOUZA, Rosa Fátima de. **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.

SUSPENSÃO das obras municipais. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 10 out. 1936.

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.

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. p. 95-134.

