

**MARCAS DA RELAÇÃO DA ESCOLA COM A CIDADE NA CONSTRUÇÃO  
DE UMA ESCOLA “EXEMPLAR”: A ORIGEM SOCIAL E ESCOLAR DAS  
PROFESSORAS PRIMÁRIAS (1920-1950)**

Diva Otero Pavan\*

Centro Universitário Padre Anchieta – S.P.

Laurizete Ferragut Passos\*\*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – S.P.

**RESUMO**

Este trabalho integra pesquisa mais ampla concluída em 2007, que analisou quatro instituições escolares de diferentes estados no período de 1920-1980, cujas histórias se relacionam estreitamente às de suas cidades. Uma delas, o Grupo Escolar Conde do Parnaíba, no interior de São Paulo, foi identificada, como as demais, como “exemplar”, porque considerada uma referência de qualidade e formação e porque expressou os projetos de modernização e escolarização de grupos sociais considerados como “elites” na cidade em dado momento histórico. Pretende-se mostrar que as professoras primárias, no período de 1920-1950, se constituíram em peça chave para tornar essa escola exemplar e que aspectos de sua origem social e escolar apresentam-se como reveladores dessa exemplaridade. Utilizaram-se fontes privilegiadas, como entrevistas aprofundadas, que permitiram construir biografias e quadros comparativos, fotos, jornais escolares e locais, documentos oficiais. Apesar da diversidade socioeconômica e de trajetórias, pode-se afirmar que essas professoras, pertencentes a um determinado grupo social, levaram adiante um projeto de Estado para o interior da escola pública e que foram importantes na construção da identidade desse Grupo Escolar que se fazia entrelaçando-a à da cidade.

**Palavras-chave:** Professoras primárias. Origem social e escolar. Escola “exemplar”.

# MARKS OF THE RELATION OF SCHOOL WITH THE CITY IN THE CONSTRUCTION OF THE “MODEL” SCHOOL: THE SOCIAL AND SCHOOL ORIGIN OF THE PRIMARY TEACHERS (1920-1950)

## ABSTRACT

This paper builds up a wider research concluded in 2007, which analyzed four institutions whose stories are closely related to their cities from different states from 1920 to 1980. One of them, Conde do Parnaíba primary school in the state of São Paulo, was identified, as the others, as a “model” school due to its quality, structure and projects on social groups (modernization and education) considered as “elites” in the city in a historical period. It is intended to show that the primary teachers, from 1920 to 1950, had a key role in this school and aspects of their education background and social origin have been indicators of this model. Privileged sources have been used such as: in-depth interviews, which allowed the construction of biographies and comparative tables, pictures, school and local news, official documents. Despite the socioeconomic diversities and trajectories, one can see that these teachers, belonging to a specific social group, took ahead a State project into a public school and were important for the identity construction of this school in connection with the city.

**Key words:** Primary teachers. School and social origin. “Model” school.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo mostrar como as professoras primárias, de uma determinada escola – Grupo Escolar Conde do Parnaíba – no interior de São Paulo, no período de 1920-1950, constituíram-se em peça chave para tornar esta escola exemplar<sup>5</sup> e que aspectos de sua origem social e escolar apresentam-se como reveladores dessa exemplaridade.

O trabalho na sua totalidade utilizou fontes privilegiadas: entrevistas aprofundadas com seis professoras, que permitiram construir suas biografias e os

---

\*Doutora em Educação – UNICAMP. Professora do Curso de Pedagogia e coordenadora dos cursos de pós-graduação Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Educacional e Educação Especial do Centro Universitário Padre Anchieta. e-mail: dpavan@anchieta.br

\*\* Doutora em Educação – USP – Professora da UNESP/SP e PUC/SP. e-mail: laurizet@terra.com.br

<sup>5</sup> *Escola exemplar* é tomada aqui como aquela considerada referência de qualidade e de formação que, de alguma forma, é percebida como ligada à própria identidade cultural das “elites” da cidade em determinado momento histórico e que, dessa forma, expressaria os projetos de modernização e escolarização dessas elites. Cf. Relatório Final do Projeto CNPq, p. 25.

quadros comparativos, fotos, jornais escolares e locais, documentos oficiais, diários de aula de uma das professoras, entre outras. Para este texto serão analisadas as biografias dessas seis professoras primárias. A multiplicidade e o tratamento das fontes possibilitaram a construção dos quadros com dados biográficos das professoras, que levaram a apreender tanto as relações objetivas entre as posições ocupadas por elas no campo educacional quanto as determinações sociais, escolares e culturais a que estiveram expostas e as representações que mantiveram com seu trabalho e com a história da cidade que se construía no entrelaçamento das histórias da escola aqui considerada e a de seus professores.

Para esclarecer este material empírico, o método de trabalho de Pierre Bourdieu foi bastante utilizado, tendo em vista o fato de ele ser capaz de conceber a ocorrência de uma ligação estrutural entre diferentes níveis da atividade social. O vaivém entre as trajetórias biográficas e a estruturação das posições no interior do espaço social, entre as disposições para a prática da profissão e o processo de apropriação do capital escolar, entre as oportunidades de acesso ao capital escolar e as origens familiares, ajudaram na elaboração das perguntas para o mergulho na experiência cruzada do professor em sua experiência familiar e a sua familiarização com o universo da escola pública. Melhor dizendo, com a ajuda deste método de estudo biográfico acredita-se ter sido possível ver mais longe em termos de profundidade histórica e mais perto em termos de precisão.

## **O CAMINHO PARA O MAGISTÉRIO NAS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS**

Os dados analisados procuram mostrar o que marcou a vida das seis mulheres entrevistadas e sua relação com a escola e com a família de onde vieram, bem como esclarecer as disposições que estiveram por trás do querer ser professora.

Trata-se de dois modelos de professoras: de um lado, uma – Brandina –, nascida na década de 1910; e de outro, cinco – Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly –, nascidas entre as décadas de 1920 e 1930, durante um período em que o Brasil vivenciou transformações políticas, econômicas e sociais profundas, com efeitos bastante significativos para a área escolar. Os dois quadros abaixo trazem alguns dados de identificação social que permitiram classificá-las nestes dois modelos, levando à compreensão do significado de elas terem iniciado a carreira em épocas diferentes.

## Quadro I – Dados Biográficos<sup>6</sup>

Nome	Data	Local de nascimento	Estado/País	Estado Civil	Religião	Nº de irmãos	Posição Patria	Nº de filhos
<b>Modelo I</b> Brandina Penteado Ladeira	13/08/12	Santana do Parnaíba	São Paulo- Brasil	Viúva Casou-se após a aposentadoria	Católica	11	7ª	
<b>Modelo II</b>	Mercedes Ladeira Marchi	24/09/25	Jundiaí	São Paulo- Brasil	Casada	2	Caçula	
	Branca Paulielo	27/06/27	Jundiaí	São Paulo- Brasil	Viúva	1	Caçula	
	Estelamaris Lüdke de Oliveira	22/05/33	Campinas	São Paulo- Brasil	Casada	1	1ª Primogênita	
	Daisy Duarte Marret	28/01/36	Jundiaí	São Paulo- Brasil	Casada	1	1ª Primogênita	
	Marly José Oliveira Znyslowski	19/02/36	Jundiaí	São Paulo- Brasil	Casada		1ª primogênita	

<sup>6</sup> Os quadros foram construídos com base no trabalho de Pavan, D. O. Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980), Tese de doutorado, FE, Unicamp, 2003.

Quadro II – Distribuição das professoras quanto à profissão/instrução/descendência e trajetória política dos pais

Professoras	Pai			Mãe	Profissão	Avós Paternos			Avós Maternos							
	Nat.	Escolaridade	Profissão			Trajetória política	Nat.	Escolaridade	Profissão	Avô		Avó				
										Origem	Outras informações	Origem	Outras informações			
Brandina	Santana do Paranaíba	Primária	Proprietário de terra (160 alqueires) em Santana do Paranaíba	Vereador em Santana do Paranaíba – amigo do major do Castro do Paranaíba – pertencência ao partido Rui Barbosa	Santana do Paranaíba	Analfabeta	Do lar	Brasileira	- Fazendeiro de café – Coronel da Guarda Nacional – Membro do Partido de Oposição ao PRP	Brasileira	Sobrinha do Conde Alves Pentecado	Brasileira	Fazendeiro	Brasileira	Casada duas vezes com membros das famílias: Paes Abreu E Fonseca	
								Brasileira	- Diretor de Escola pública – Major da Guarda Nacional – Dedicou-se a atividades filantrópicas	Brasileira	-	Alemã	Industrial – “Fundição Faber” em Campinas – (falida) – Trabalhou na Companhia de Estrada de Ferro	Descendente de alemães	-	
Mercedes	Valinhos	Secundária	Ferrovário – caixa e pagador da Companhia Paulista de Estrada de Ferro		Campinas	Curso Normal	Professora	Brasileira		Brasileira						
Branca	Jundiá	Primária	Funcionário público municipal – Diretor de fazenda (tesouraria)		Jundiá	Primária	Do lar	Italiana	Proprietário de terras na Itália	Italiana	Casada com o primo			Brasileira		
Estelanaris	Jundiá	Secundária – contador – tocava violino	Ferrovário – chefe de departamento pessoal da Companhia Paulista de Estrada de Ferro		Botucatu	Superior Faculdade de Higiene da U.S.P. - 1928	Professora e Educadora Sanitária	Polonesa	Ferrovário da Companhia Paulista de Estrada de Ferro – tocava violino	Polonesa			Brasileira	Fazendeiro em Botucatu	Brasileira	
								Brasileira	- ajustador electricista da Companhia Paulista de Estrada de Ferro	Brasileira		Descendentes de italianos	Operário da indústria “Eloqueiroz” em Várzea Paulista	Descendentes de italianos		
Daisy	Jundiá	Primária	Ferrovário – ajustador electricista da Companhia Paulista de Estrada de Ferro		Jundiá	Primária	Do lar	Brasileira		Brasileira						
Marly	Jundiá	Secundária	Ferrovário – chefe de conferentes da Cia. Paulista de Estrada de Ferro		São Paulo	Primária	Prespostadeira	Brasileira		Descendente de franceses				Descendentes de italianos		Descendentes de italianos

O Quadro II mostra a diferença inicial entre as professoras, ao situar Brandina dentro de uma família de posição social elevada, mesmo que economicamente decadente (pai proprietário de terras sem grande expressão econômica). O Quadro indica também que todas as demais famílias estavam envolvidas em atividades de trabalho qualificadas e respeitadas na época, embora não fossem proprietários. Os pais das moças do segundo bloco podem ser observados em atividades no setor público. Quatro deles trabalhavam na Companhia Paulista de Estrada de Ferro<sup>3</sup> e um era funcionário público municipal, exercendo a função de Diretor da Fazenda.

Os aspectos particulares da origem social dessas professoras primárias confirmam o que os estudos já realizados sobre a escolha do magistério como profissão vinham reforçando, isto é, que situações de declínio econômico da família levaram muitas jovens a trabalhar em escolas nos anos 1930, 1940 e 1950, atraídas também por uma visão que contemplava a docência nas escolas públicas, que passaram a ser construídas em maior número, como uma possibilidade de aceitação social ou garantia de estabilidade econômica por meio do trabalho remunerado<sup>4</sup>.

Não é preciso insistir no fato de ser esta uma das primeiras profissões “qualificadas e honráveis” que se abria para as mulheres de famílias em declínio econômico, ou em ascensão social, num período em que a iniciação econômica das mulheres solteiras era difícil. Para estas famílias, a escola como meio de investimento social poderia trazer, mais que vantagens materiais, a possibilidade de evitar para as suas filhas atividades mais “duras” e menos rentáveis. No caso das mulheres presentes no Quadro em análise (pais proprietários de terras medianas, ou com cargos públicos de

---

<sup>3</sup> A Companhia Paulista de Estrada de Ferro foi inaugurada em 1872, quando as oficinas foram transferidas de Campinas para Jundiaí, em decorrência de uma grave epidemia de febre amarela. Fazia o trajeto Jundiaí-interior. A cidade, ao lado do café, urbanizava-se e ganhava as primeiras indústrias no final do Império. A ferrovia também interferiu na característica informal dos jundiaenses ao colocar valores ingleses dentro do cotidiano. Aos poucos a passagem dos trens e os apitos das válvulas do vapor da caldeira, sempre nos horários estipulados e seguidos pela ação dos fiscais, faziam o controle do tempo a ser estimulado também pela colocação de relógios públicos. Os símbolos de uma nova era que começava – o aço e o vapor reunidos na locomotiva – mudavam seus manipuladores cotidianos.

<sup>4</sup> Vários trabalhos sobre professores primários no Brasil apontam para o fato de que nas primeiras décadas do século passado as Escolas Normais eram freqüentadas por jovens pertencentes à classe média e média alta. Sobre o assunto ver: DEMARTINI, Zeila B. *Magistério primário no contexto da 1ª República – Relatório de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, 1991.; Velhos Mestres das novas escolas: um estudo das memórias dos professores da 1ª República em São Paulo. Relatório de pesquisa. CEHRU/INEP/Fundação Carlos Chagas, 1984; PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994; CATANI, D. B. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987; GOUVEIA, A. J. op. cit.; PEREIRA, L. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira, 1969; PAIXÃO, Lea Pinheiro. “Mulheres Mineiras da República Velha – Profissão: Professora primária. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº. 14, 1991. p.14-2. (?)

direção em cidades do interior paulista), o magistério estaria representando tanto a liberação social real como a possibilidade de fugir dos destinos de suas mães: dona de casa, costureira, pespontadeira.

Tendo em vista estes dois elementos – “profissão qualificada e honrada” para mulheres solteiras; fuga de um destino de costureira, dona de casa, pespontadeira –, pode-se aventar a hipótese de que a profissão de professora primária constituiu para as entrevistadas, como para as demais moças da época, um caso de harmonia preestabelecida entre suas características e os objetivos esperados do cargo que se constituía na sociedade brasileira.

Partindo deste pressuposto, pôde-se inferir que essas professoras primárias participaram da sociedade e de uma época, por meio da cultura familiar captada por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, pela sua formação escolar.

O quadro II apresenta outros aspectos significativos para a compreensão dessa afirmação. Brandina, por exemplo, situada como um modelo separado das demais, era a sétima filha entre os 12 filhos do casal e a única mulher a freqüentar a escola. Coursou o secundário e formou-se normalista.

Seus irmãos mais velhos foram alfabetizados pelo pai e não freqüentaram a escola. Os mais novos cursaram o secundário. Todos ocuparam, mais tarde, cargos de direção: gerente de bancos, diretores em repartições da administração pública, etc.

As demais famílias, que não tinham os recursos de relações sociais da família de Brandina, proporcionaram aos filhos um nível escolar mais elevado, equivalente ao médio ou superior. Os dados apontam que a maioria dessas famílias, com exceção de uma, investiram na escola para os filhos, e que as mulheres dessas famílias seguiram a mesma profissão – professora –, o que confirma os dados dos estudos apontados anteriormente sobre o destino da mulher, pertencente à classe média, no período estudado.

Esses dados também indicam que, numa situação familiar de declínio do capital econômico, em épocas de transformações sociais, os investimentos culturais e escolares são priorizados para as famílias de funcionários públicos e ainda levam a orientar as mulheres para as “vocações” femininas (SAINT MARTIN, 1989).

Embora se saiba que o tipo e os anos de escolaridade constituem importantes elementos de distinção social, sabe-se também que não podem ser vistos separadamente dos demais elementos que configuram a situação sociocultural dessas professoras. A

instrução de seus pais e avós ajuda a desenhar o quadro de informações sobre o capital cultural herdado.

Privilegiando as informações sobre a trajetória social das famílias – e não apenas de seus pais – é que se pode entender a visão de futuro que conduz um casal a fazer de um ou mais de seus filhos um professor. A referência não é feita somente às filhas de empregados públicos ou assalariados ou de um proprietário de terras (como no caso de Brandina), mas, principalmente, às filhas de imigrantes, que aderiram à tese de que a escola contribuiria para proporcionar aos filhos um lugar de prestígio na sociedade. Sobre este aspecto, as diferenças de composição e volume de recursos sociais e/ou culturais mostraram-se relevantes para compreender o caminho para o magistério. Apesar de estar trabalhando com um universo academicamente homogêneo – professoras primárias, a diversidade de trajetórias entre os dois blocos e os diferentes recursos sociais e econômicos encontrados entre elas despertaram indagações sobre as diferentes formas de acesso à formação profissional e suas heterogêneas possibilidades. Não só para elas em si mesmas, mas para se pensar no possível para as mulheres de determinado grupo social da primeira metade do século XX, dispostas a levar adiante um projeto de Estado para o interior da escola pública – aqui representada pelo “Conde do Parnaíba” – onde elas trabalharam quase toda a vida profissional.

Isto porque partiu-se do princípio de que cada família transmite a seus filhos, mais indireta que diretamente, recursos sociais e culturais, além de um certo sistema de valores implícitos que são interiorizados profundamente, o que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face à escola (BOURDIEU, 1999), no caso específico uma escola que estava sendo implantada de acordo com a ordem pública vigente na época.

E nas biografias dessas professoras pode-se encontrar uma trajetória social de suas linhagens paterna e materna marcada pela existência de dois tipos de formação: o primeiro tipo classificado de primeira geração de professoras na família. Está representado aqui por Brandina, Branca, Daisy e Marly – as quais não possuíam nenhum membro da família com vinculação ao magistério anterior a elas, ou seja, seus avós, pais e tios não trabalharam com atividades ligadas ao campo educacional.

Classificaram-se Mercedes e Estelamaris como descendentes de família do segundo tipo, isto é, com avô, mães e tios desempenhando atividades ligadas ao magistério. Para essas, já era conhecido todo o trajeto que um professor deveria percorrer para chegar a um grupo escolar da região urbana e, ainda mais, como chegar



ao preferido por elas. Cresceram ouvindo as mães e outros membros da família falar da escola, vendo-os às voltas com a preparação de aulas, com os cadernos por corrigir e, ainda, desafiando os dilemas da profissão: os concursos de remoção, as figuras temidas dos inspetores e dos delegados de ensino, as provas que não podiam ser preparadas por eles e nas quais não se sabia o que iria constar, entre outros. Sabiam também das dificuldades enfrentadas por suas mães quanto à escolha da profissão.

Mesmo levando-se em consideração a vinculação diferente dessas famílias com o magistério, pode-se observar que essas professoras tiveram uma socialização semelhante no que se refere ao contato com a música, obras literárias e cinema. Provenientes de um grupo mais rico em relações sociais, Brandina, Estelamaris e Marly estudaram piano, como se fazia necessário nesse tipo de família. Estelamaris, descendente de poloneses, possuía na família avô, tio e pai músicos (tocavam violino). Todas narraram seus gostos pelo cinema, o que não as diferencia das moças de classe média dos anos 1940, em que o cinema era a principal atividade cultural nas cidades do interior e muito influenciava seus comportamentos (GOFFMAN, 1999). Já quanto às leituras, se dedicavam a obras às quais tinham acesso as moças de cidade do interior, em especial a célebre Coleção Biblioteca das Moças<sup>5</sup>. Mas também citaram Machado de Assis, Eça de Queiroz, José de Alencar, entre outros<sup>6</sup>. Branca citou sua freqüência ao Gabinete de Leitura<sup>7</sup> quase que diariamente em companhia de seu pai. Mas, para freqüentá-lo, Branca precisava pagar uma mensalidade, já que esta instituição sempre foi de caráter privado e mantida com o pagamento de mensalidades por parte dos sócios. Ser sócio do Gabinete não era para qualquer família, nesta cidade do interior de São Paulo. Usufruir desse espaço cultural e se apropriar de leituras de seus livros, revistas, jornais

---

<sup>5</sup> Essa coleção de romances constituiu-se no Brasil, entre as décadas de 1940 e 1960, em um tipo de leitura muito popular, consumida, principalmente, por mulheres jovens. Esses romances, em geral ambientados na França, foram traduzidos e editados pela Companhia Editora Nacional (S.P.) e colocados à venda em todo o país, com ampla propaganda. Tratava-se de uma “literatura cor-de-rosa”. Sua forma de sucesso obedecia a modelos infalíveis, seja lidando com um sentimento caro às mulheres, o amor, seja através de um imaginário romântico por meio de descrições de paisagens exóticas e luxuriantes, personagens jovens, bonitos. Esse tipo de leitura fornecia alimento para o imaginário dessas professoras e, ao mesmo tempo, divulgava normas, valores e condutas que, apropriados via leitura, se ligariam a uma certa construção da sensibilidade feminina. Sobre a análise dessa Coleção ver Cunha, Maria Teresa Santos. *Mulheres e romances: uma intimidade radical.*, In: *Cadernos Cedex*, ano XIX, nº 45, julho/1998; Micelli, Sergio. *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil*. São Paulo: DIFEL, 1979.

<sup>6</sup> Lendo o trabalho de Micelli, op. cit., p. 85-87, não é de estranhar a citação desses três autores, considerando que a maioria dos títulos brasileiros adotados na época eram de autores “relegados pela crítica”. Hoje, com a imposição da leitura desses autores citados pelas entrevistadas, eles devem ter vindo mais facilmente à memória como legitimadores culturais.

<sup>7</sup> A idéia de criação de um centro literário surgiu em 1907, a partir da iniciativa de um grupo de ferroviários da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Em 1908, era inaugurado o “Gabinete de Leitura de Jundiáhy”, que em 1923, passou a chamar-se “Gabinete de Leitura Ruy Barbosa”.

de circulação local, regional e nacional distinguia socialmente seus sócios nos eventos festivos e culturais que aí aconteciam. E, ainda mais, era preciso ter tempo livre para esse empreendimento, o qual era garantido pela família de funcionários públicos à qual pertencia Branca.

Dentre as seis professoras, Brandina é diferente em vários aspectos: 1) pouco herdou de capital escolar de seus pais; 2) possuía condições econômicas mais privilegiadas que as demais; 3) era a única que tinha na família pai e avô envolvidos com relações político-partidárias e sociais de forma mais institucional; 4) ingressou na escola primária no período anterior à constituição de um sistema nacional de ensino no Brasil<sup>8</sup>; 5) não se casou durante todo o tempo em que exerceu a profissão de professora primária. Seu relato testemunha que a trajetória de seu pai foi marcada por lutas para se estabelecer financeiramente, por pequenas conquistas e por arranjos familiares.

*Como os estudos de Canêdo sobre transmissão do poder indicam, os descendentes de uma família com poder político e social são freqüentemente lembrados sobre o lugar que ocupam na sociedade, inculcando nas mulheres o seu dever perante ela e intervindo notadamente no cuidado com as práticas educacionais<sup>9</sup>.*

Brandina iniciou sua escolarização, na década de 1920, com 12 anos. As demais foram matriculadas na primeira série na idade escolar considerada normal, isto é, entraram com sete anos de idade, já nas décadas de 1930 (Mercedes e Branca) e 1940 (Estelamaris, Daisy e Marly). Cursaram o primário no Grupo Escolar Conde do Parnaíba; somente Marly realizou os quatro anos do primário numa escola particular, católica, dirigida por freiras – Escola Paroquial Francisco Telles. Brandina concluiu a Escola Normal mais tarde que as demais, com 20 anos, pois estudou num estatuto de Escola anterior ao que se implantou a partir da Consolidação das Leis de Ensino de Francisco Campos. Este dado e outros que compõem suas trajetórias escolares podem ser vistos no quadro abaixo:

---

<sup>8</sup> Somente a partir dos anos trinta é que se dá a constituição de um sistema de ensino no Brasil, no quadro das reformas políticas e administrativas conhecidas hoje como a construção do Estado Nacional. Essas iniciativas inauguraram o controle do Estado sobre os aspectos mais simbólicos da organização da escolarização nacional, como, por exemplo, a definição de conteúdos de ensino, a formação dos professores, e as autorizações para a criação de novos estabelecimentos.

<sup>9</sup> Cf. Canêdo, Letícia Bicalho. Estratégias familiares na produção social de uma qualificação política. In: *Educação e Sociedade*, nº 39, agosto/1991. p. 224 e o texto *Continuite et discontinuite des conditions de reproduction des elites politique: la famille comme cadre social de la vocation politique*, in: Faguer, Jean Pierre. *La production généalogique*. Cahiers du Brésil Contemporain, 2002, nº. 47/48, p. 121-131.

### Quadro III – Trajetórias escolares

	Nome	Cursos frequentados	Período	Idade de ingresso	Idade de conclusão	Instituição de Ensino	Município
Modelo I	Brandina	Primário	1924-1926	12 anos	14 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Preparatório	1927	15 anos	15 anos	Professor particular	Jundiaí
		Complementar	1928	16 anos	16 anos	IE Carlos Gomes*	Campinas
		Normal	1929-1932	17 anos	20 anos	IE Carlos Gomes*	Campinas
Modelo II	Mercedes	Primário	1933-1936	7 anos	10 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Secundário	1937-1940	11 anos	14 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
		Normal	1941-1943	15 anos	17 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
	Branca	Primário	1935-1938	7 anos	10 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Secundário	1939-1942	11 anos	14 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
		Normal	1943-1945	15 anos	17 anos	Escola Normal Livre de Jundiaí	Jundiaí
		Pedagogia	1972-1974	45 anos	47 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí
	Estelamaris	Primário	1941-1944	7 anos	11 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Secundário	1945-1948	11 anos	15 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí
		Normal	1949-1951	16 anos	18 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí
		Pedagogia	1969-1971	36 anos	39 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí
	Daisy	Primário	1943-1946	7 anos	11 anos	GE Conde do Parnaíba	Jundiaí
		Secundário	1947-1950	12 anos	15 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí
		Normal	1951-1954	16 anos	18 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí
		Pedagogia	1972-1974	36 anos	39 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí
	Marly	Primário	1943-1946	7 anos	11 anos	Escola Paroquial Francisco Telles	Jundiaí
Admissão		1947	12 anos	-	Professores particulares	Jundiaí	
Secundário		1948-1952	13 anos	18 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí	
Normal		1953-1955	17 anos	19 anos	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí	
Aperfeiçoamento		1957	21 anos	-	IE Exp. de Jundiaí	Jundiaí	
Pedagogia		2001	65 anos	Concluiu com 68 anos	Faculdade de Educação Padre Anchieta	Jundiaí	

\*nos anos em que Brandina aí estudou, esta escola era denominada Escola Normal de Campinas.

Das trajetórias escolares dessas professoras, foram tomadas para análise a escola primária e a escola normal, considerando-as as instituições que mais influenciaram o modo de ser e de fazer dessas professoras. Isto porque considera-se que estas introjetaram nestas professoras modelos de pensamentos, percepções e ações que definiram sua prática pedagógica, permitindo o ajustamento ao cargo que futuramente desempenhariam como professoras.

A escola primária forneceu não apenas indicações de um mundo dito civilizado<sup>10</sup>, mas também definiu os itinerários representados através de métodos e programas de pensamento (BOURDIEU,1992). Sendo assim, seus esquemas intelectuais e lingüísticos foram organizados no espaço escolar balizado desses sentidos.

A escolha do magistério teve significações diferentes para cada uma das mulheres deste grupo, e a compreensão destes significados pode ser retraçada através das informações sobre essas professoras, suas famílias, a organização do ensino, entre outras.

Para Mercedes (filha, neta e sobrinha de professores) e Estelamaris (filha e sobrinha de professores), a escola já lhes era familiar e a idéia do magistério poderia ser vista como uma “escolha” natural. Entretanto, o aparecimento de contradições nos depoimentos, quando há afirmativas como “*queria mesmo era fazer Belas Artes*” ou “*queria se concertista*”, evidencia a dificuldade que cercava a vida dessas mulheres e a ausência de escolha nas suas vidas: ausência de escolas outras que não fossem as normais, a autoridade masculina que levava o pai a dizer à filha que escolhesse estudar algo que não havia na cidade de Jundiá : “*filha minha não mora sozinha em outra cidade*”.

Brandina, Branca, Daisy e Marly não procuraram uma escola por ideal de vida. Para elas, ensinar numa escola primária foi a única opção para contribuírem no orçamento familiar, como Brandina explicita: “... *do salário que recebia pagava pensão, com uma amiga dividia o aluguel da charrete, pois ficava pesado pagar sozinha e, ainda, mandava uma mesada ao meu pai que tinha quatro filhos para criar, não que precisasse...*”. Já Daisy diz: “... *minha mãe era dona de casa, e nas horas vagas costurava para ajudar no orçamento da família e quando fui ser professora, não que o salário fosse muito bom, mas ajudava bastante...*”.

Entretanto, há que se refletir sobre o valor simbólico de ser professora. É o que Daisy procura explicar ao repetir as palavras de sua bisavó, imigrante italiana pobre, ainda muito presentes em suas lembranças: “... *eu quero que você seja professora, porque aí vão te chamar de Dona Daisy*”. E, assim, Daisy expressa suas expectativas de ascensão social, ainda no estágio de se tornar uma pessoa respeitável por meio do ingresso no mercado de trabalho. Ela seria a Dona e não a esposa ou a filha do Fulano.

---

<sup>10</sup> Para Norbert Elias, a “civilização dos costumes” impõe um domínio do corpo e a interiorização progressiva de um conjunto de regras morais que vão agir sobre o comportamento individual e social dos homens. Para maior entendimento sobre o assunto, ver *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Sem dúvida nenhuma, na década de 1950, a professora primária era objeto de respeito por parte das demais pessoas, mesmo porque o ingresso no magistério era também forma legítima das mulheres transitarem pelo espaço público, considerado de domínio masculino. Legitimidade que conferia honradez e distinção no tratamento de “dona” dispensado a muitas mulheres que, anteriormente, apenas recebiam o de “sinhá”.

Da mesma forma, o diploma de normalista, documento oficial emoldurado e pendurado por muitas delas na parede da sala, juntamente com a foto tirada neste dia, bem à vista de todos, ou, ainda, o uso do anel “encimado por um livro com uma turquesa engastada”, símbolo “distintivo da classe”, eram sinais exteriores de uma formação e de uma atuação profissional aos quais atribuíam distinção em decorrência de sua função social<sup>11</sup>. Distinção conferida pela Escola Normal.

O diploma, concedido ao final de um longo processo de escolarização, outorgado pelo Estado, em um Cerimonial de Formatura, vai lhes conferir todas as espécies de ganhos simbólicos e, ainda, lhes possibilitar a ocupação do cargo de professora primária do Grupo Escolar “Conde do Parnaíba”, sonho das normalistas de Jundiá.

O Cerimonial de Formatura é um rito<sup>12</sup>, que consegue colocar em *close up* as coisas do mundo social. Primeiro, porque o anel que as professoras colocavam no dedo, o anel de formatura, continha símbolos: de um lado o brasão nacional, de outro a pena. O ritual de colocar o anel no dedo transformava a normalista em símbolo de um conjunto de relações políticas.

Da mesma forma, o diploma outorgado pelo Estado, no Cerimonial de Formatura, lhes permitia imaginar obter todos os ganhos simbólicos que ele confere, como também a possibilidade de nomeação oficial legítima, transformando-as em professoras – um título nada negligenciável nos anos 1940.

## À GUIA DE CONSIDERAÇÕES

Neste texto, procurou-se trazer as marcas da exemplaridade que caracterizaram a escola aqui estudada, por meio da história familiar social e individual das seis professoras primárias que atuaram durante o processo de nacionalização do sistema de ensino no Brasil.

---

<sup>11</sup> MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no “fazer-se” das professoras de Minas no século XIX. In: *Pró-Posições*. V. nº. 9, n. 1 [25], março de 1998.

<sup>12</sup> Sobre ritual de formatura ver PAVAN, D. O. *Cerimonial de Formatura: representação simbólica do Sucesso Escolar*. UNICAMP. Dissertação de Mestrado, 1996.

As reflexões advindas dos dados biográficos revelaram a estreita relação da história social e escolar dessas professoras com a construção de uma cidade que se formava no processo de modernização e urbanização dos anos iniciais dos noventa.

Apesar da diversidade socioeconômica encontrada entre elas e da diversidade de suas trajetórias, pode-se afirmar que essas professoras, pertencentes a um determinado grupo social, levaram adiante um projeto de Estado para o interior da escola pública e que foram importantes na construção da identidade desse Grupo Escolar que se fazia entrelaçando-a à da cidade.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. “Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento”. In. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. 3ª ed. [Sérgio Miceli, ed], 1992.

BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In. NOGUEIRA, M. A. e CATANI. A. (org). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CANÊDO, Leticia Bicalho. “Estatégias familiares na produção social de uma qualificação política. In. *Educação e Sociedade*, nº 39, agosto/1991.

CANÊDO, Leticia Bicalho. “Continuite et discontinuite des conditions de reproduction des elites politique: la famille comme cadre social de la vocation politique”, in. PIERRE Faguer. *La production gènèalogique*. Cahieres dua Brésil Contemporain, 2002, nº 47/48. p. 121-131.

CATANI, D. B. (org) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Maria Teresa Santos. “Mulheres e romances: uma intimidade radical”. In. *Cadernos Cedes*. ano XIX, nº 45, julho/ 1998.

DEMARTINI, Zeila de B. F. *Velhos Mestres da Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo*, S.P.; CERU, INEP, 1984.

DEMARTINI, Z. de B.F., ESPÓSITO, Yara e ANTUNES, F.F. “Magistério Primário no Contexto da Primeira República”, S.P., CERU/FCC, 1991.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história de costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

GOFFMAN, Erving. *Os momentos e os seus homens*. Textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 1999.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de Amanhã*, S.P., Pioneira, 1970.

MICELLI, Sergio. *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil (1929-1945)*. São Paulo, DIFEL, 1979.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. “Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no “fazer-se” das professoras de Minas no século XIX. In *Pró-Posições*. V. 9, n. 1 [25], março de 1998.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. “Mulheres mineiras na República Velha: Profissão: professora primária”. In: *Educação em Revista*. N. 14. Belo Horizonte. Faculdade de Educação/UFMG, dezembro de 1991.

PAVAN, Diva Otero. “*Cerimonial de Formatura: Representação Simbólica do Sucesso Escolar*”. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1996.

PAVAN, Diva Otero. *Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980)*. Tese de doutorado. FE. Unicamp, 2003.

PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana e o magistério numa sociedade de classe*. São Paulo, Pioneira, 1976.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor. São Paulo: Cortez, 1994.*

Prado Jr., Bento. “A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão”. In. PRADO Jr., B. (org). *Descaminhos da Educação. Pós – 68*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAINT MARTIN, Monique de. “Structure du capital, differentiation selon les sexes et ‘vocation’ intellectuel”. *Sociologie et Sociétés*. Vol. XXI, nº 2, octobre 1998. p. 9-25.