

Mulheres: professoras primárias e suas relações com o cargo e a profissão

Diva Otero Pavan*

*Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o
brado
- emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta
na capital do império de Santa Cruz, clamando:
educai as mulheres!
Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo,
Que vos dizeis liberal!
Onde está a doação mais importante dessa civilização,
Desse liberalismo?*

(Nísia Floresta, em 1853)

Resumo

Esse artigo procura discutir o processo de profissionalização do professor primário no Brasil, numa perspectiva de sócio-história. Para tanto, discuto aqui questões referentes tanto à condição de celibatária da mulher professora, como a feminização dessa profissão e a redefinição da profissão de educador nos anos 1970.

Palavras-chave: professoras primárias – profissionalização do professor primário – mulher professora

Women: elementary school teachers and their relationship with their position and profession

This article discusses the process of professionalization of the elementary school teacher in Brazil, in a socio-historical perspective. The discussion here refers to issues about the condition of celibate of a female teacher, as well as the feminization of the profession and the redefinition of the teaching profession in the 1970s.

Keywords: elementary school teachers – professionalization of the elementary school teacher – female teacher

* Doutora em Educação pela UNICAMP. Coordenadora e docente dos cursos de Pós-Graduação Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Educacional, Educação Especial e Didática do Ensino Superior do Centro Universitário Padre Anchieta. Assessora Pedagógica das Faculdades Padre Anchieta de Várzea Paulista e Cajamar. Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Padre Anchieta de Várzea Paulista.

A palavra professor acoplada a uma profissão, relacionada aos grupos profissionais tradicionais (médicos, advogados), da mesma forma que a expressão “profissional da educação” é de uso recente.

Atualmente, pensar o uso generalizado da palavra profissão para se falar da docência é pensar o processo de institucionalização da educação escolar, que, no Brasil, atravessa os anos 1930/40/50, período em que Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly¹ atuaram como professoras primárias. Esse processo transformou um ofício, o de ensinar, numa atividade dependente de um universo de regras, crenças e papéis próprios; colocando essas mulheres em determinados sistemas de relações materiais, econômicas, sociais e culturais num patamar de exigências baseado numa competência legitimada pela Escola Normal.

Esse artigo procura discutir o processo de profissionalização do professor primário no Brasil, numa perspectiva de sócio-história. Para tanto, discuto aqui questões referentes tanto à condição de celibatária da mulher professora, como a feminização dessa profissão e a redefinição da profissão de educador nos anos 1970.

Como agentes reais da história da educação escolar, as narrativas das professoras, entrevistadas por mim, evidenciam a contribuição delas para dar vida aos projetos governamentais ao responderem de forma positiva às regras e condições de exercício da nova profissão.

A política escolar da Primeira República foi definida não só pela generalização da instrução primária, mas também pela abertura de possibilidade para as moças de classe média poderem prosseguir os estudos em escolas normais distintas das masculinas. Tal política contribuiu para a mulher ganhar espaço na sociedade ao indicar-lhe a missão de modernizar a instrução primária, ao mesmo tempo em que lhe fornecia os padrões básicos do comportamento da profissão docente e a sua adaptação aos papéis sociais complementares aos masculinos (MUNIZ, 1998). A esses dois elementos, associou-se a palavra vocação que, sem dúvida, passou a ser divulgada pelas próprias professoras sob o argumento de que essa profissão era adequada à natureza feminina, requerendo sentimento, dedicação, minúcia e

¹ Essas seis mulheres foram as professoras primárias que fizeram parte da minha pesquisa de doutorado defendida na UNICAMP, em 2003 – “Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980). A pesquisa foi baseada em seis biografias que construí e comparei a partir de entrevistas realizadas com professoras que trabalharam a maior parte de suas vidas no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, em Jundiaí, estado de São Paulo. O objetivo das entrevistas foi o de compreender a relação que se estabelece entre a professora primária – que possui uma função definida por regras escritas e institucionalizadas – e a mulher – que carrega para a escola suas histórias com marcas individuais.

paciência. A vocação foi, assim, um mecanismo eficiente para induzir as mulheres a escolherem as profissões menos valorizadas socialmente (BRUSCHINI e AMADO, 1988). E conforme lembra Cacouault-Bitaud (1999), suavizou a ameaça de que o acesso das mulheres ao saber poderia trazer transtorno à ordem social, pois as primeiras vocacionadas arriscaram-se a tornar-se celibatárias ou eram celibatárias².

A primeira a ingressar no trabalho de professora primária foi Brandina, que iniciou sua atividade, no momento em que, na Primeira República, construía-se a concepção negativa do analfabeto e afirmava-se o valor social da escola, seguida do controle do Estado sobre a organização da educação escolar. Branca ingressou em 1944, no auge dos debates sobre as diretrizes a serem dadas às Leis Orgânicas do Ensino Normal, outorgadas em 1946. Essas leis trouxeram uma nova configuração ao magistério, decorrente da legislação que normatizou a carreira.

As demais – Mercedes – Estelamaris – Daisy e Marly – que iniciaram seu trabalho em 1951, 1952, 1954 e 1956, respectivamente, no período rotulado pelos historiadores da educação brasileira como “entusiasmo pela educação”, testemunharam bem os efeitos da Campanha pela LDB na percepção do magistério como carreira.

O aspecto que chama a atenção na trajetória profissional dessas professoras é o fato de que todas elas terem trabalhado em escolas rurais e exercido a função de substitutas efetivas³, logo após a conclusão da Escola Normal em cidades do interior. Essa era uma condição quase que imposta às normalistas, visto que as classes nos grupos escolares urbanos eram poucas e a maioria da população vivia na zona rural⁴. Elas dependiam dos pontos atribuídos ao tempo dispensado ao ensino na zona rural e aos dias de substituição nas classes de grupos escolares urbanos, para, juntamente com a nota do diploma, conseguirem ocupar um cargo efetivo na rede pública estadual urbana. Brandina chegou mesmo a mostrar o certificado (no formato e

² Ver descrição de Helena Morley (Alice Brant) em *Minha vida de menina*, ed. José Olympio, das tias que se formaram na escola Normal de Diamantina: “Tia Madge tinha perto de quarenta anos (...) Madrinha Quequeta também invejou tia Madge, entrou para a Escola depois de velha e já está em Santa Maria ganhando dinheiro”

³ O professor substituto apareceu em 1904 em decorrência da falta de professores nos grupos escolares, seja pela demora nas nomeações, seja pelas faltas frequentes dos professores. Inicialmente as nomeações dos substitutos eram feitas por ato do secretário dos negócios do Interior e da Justiça, posteriormente, pelo secretário da Educação recaindo em professores diplomados pela Escola Normal. Aos substitutos competia substituir os professores efetivos em suas faltas e impedimentos, devendo comparecer diariamente ao estabelecimento, embora recebessem vencimentos somente quando efetivamente substituísse o professor. Com essa medida o Estado garantia o suprimento de professores. Sua aprendizagem profissional realizava-se nos interstícios da substituição e no convívio com os demais professores da escola.

⁴ A porcentagem do IBGE entre a população urbana e rural na época de 1940 – 12 880 182 – zona urbana e 28 356 133 – zona rural.

padrão do diploma) que recebeu por ter desempenhado esta função, em 1932, no Grupo Escolar Cel. Siqueira de Moraes. Guardava-o juntamente com o diploma do Curso Normal, com o mesmo cuidado.

Das seis professoras entrevistadas, somente Estelamaris ingressou no cargo mediante um processo seletivo de provas e títulos estabelecido pelo estatuto do magistério. Isso ocorreu em 1962, após a promulgação da primeira LDB que garantiu a possibilidade de profissionalização da carreira pelos concursos.

Entretanto, a relação que essas professoras estabeleceram com as atividades docentes e a maneira como foram ajustando-se ao cargo e à carreira não foi igual para elas, mesmo considerando que já se tratava de uma profissão feminina por excelência.

A transformação do corpo docente da instrução primária de masculino para feminino acompanhou, como mostrou Diva Gontijo Muniz, não só o aumento significativo das escolas femininas, mas também das vagas deixadas pelos homens que assumiam as inspetorias públicas e a direção das escolas públicas que eram abertas em cada cidade de expressão no início do século XX⁵. Nessa divisão de território masculino e feminino, os rótulos adotados para as mulheres pareciam ter sido colados pela natureza que as teria dotado da capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas. A hierarquia de diretores e inspetores garantia-lhes autoridade masculina para que “cumprissem seu dever”.

Neste processo de feminização da profissão, não se pode deixar de lado que os discursos políticos eram carregados de sentido sobre o gênero, ajudando a explicar como as mulheres se apropriaram dele e construía a sua prática social. Para algumas mulheres, indubitavelmente significou uma nova maneira de ser no mundo e novas possibilidades de inserção social.

Brandina: uma professora missionária

Brandina, recém formada, com apenas um ano na função de professora substituta, foi nomeada para uma escola pública da zona rural da cidade de Rinópolis, interior do Estado de São Paulo. Contava, em 1932, 21 anos de idade e o deslocamento para esta cidade foi

⁵ Cf. Diva Gontijo Muniz, Mineiras trabalhando em silêncio, *Pró - Posições*, vol. 9, nº 1 (25), março de 1998, p. 13-27 mostra que, em 1891, em Minas Gerais, havia 1130 professores primários contra 666 professoras. Em 1940, nas escolas de ensino primário, de acordo com o Centro de Referência em Educação “Mário Covas”, da Secretaria Estadual de Educação, havia 17.961 professores, destes 16.322 eram mulheres.

acompanhado por seu pai. Esta viagem levou dias, devido às condições precárias dos meios de transporte da época. Chegando lá, deparou-se com uma sala de aula localizada em uma fazenda, que se encontrava fechada e em péssimas condições físicas. Essa sala abrigaria uma classe única, que correspondia a um agrupamento de alunos de idades diferentes ocupando um mesmo local. Para iniciar seu trabalho, precisou limpá-la, arrumá-la e consertar o mobiliário. Nessa tarefa, foi auxiliada por seu pai, que, depois de uma semana, deixou-a sozinha na fazenda. Esse era um ambiente conhecido por Brandina. Nascera e convivera até os 12 anos na fazenda de seu pai. O desconhecido poderia ser enfrentar o ensino dentro desta única sala para todos os alunos. Mas isso foi algo em que ela não deu mostras de haver sentido dificuldades “(...) a primeira coisa que fiz quando cheguei nesta escola nova foi uma classificação geral: peguei a classe, inteira e examinei para ver o grau de inteligência, saúde dos alunos. Vi se tinha menino surdo, se enxergava, se tinha memória ou se era distraído. Daí eu levantei as três questões: A – B – C – isto é, forte, médio, fraco⁶”.

Na sua entrevista, entretanto, lamentou seu isolamento social e profissional, porque estava sozinha em um lugar desconhecido, distante da família e, ainda, era a única professora naquele lugar, não tendo colegas professoras para trocar experiência, porém, encontrou neste cargo a razão de sua formação intelectual e profissional. Na Escola Normal, tinha aprendido que deveria ser disciplinadora de seus alunos e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisava impor autoridade. A Escola Normal ensinou-lhe que deveria servir de modelo a suas alunas. Para isso, precisava exercer um estreito controle sobre suas falas, posturas, comportamentos e atitudes. Ensinou-lhe também que, para ser professora, deveria se entregar completamente à atividade docente. Brandina, ao assumir o cargo, dedicou-se inteiramente às atividades de ensinar e assumiu uma vida muito parecida com as das mulheres religiosas.

Isto ficou sinalizado quando fez uso metafórico da profissão como missão. O uso dessa metáfora indica o que se processou em seu espírito em relação ao sentido que deu a sua atividade: missão cívica, missão moral e missão social.

Entretanto, cabe ressaltar que o que considerou isolamento trazia, por outro lado, uma importância ligada à instrução como fator de emancipação pessoal. Ela vivia como os homens porque ela se beneficiava de uma liberdade de ação fora dos estabelecimentos escolares e do

⁶ Classificar os alunos significava também estigmatizar os considerados mais fracos. Este era um recurso amplamente utilizado pelos “pedagogos” do final do século XIX e início do XX. Ver Philippe Áries, História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981, p. 174-197.

espaço doméstico. O acesso aos privilégios masculinos se traduzia notadamente pela possibilidade de residir só e viajar.

Das seis professoras aqui estudadas, Brandina foi a que mais tempo ficou em escolas rurais. Ela encontrava satisfação nas múltiplas atividades pós escolares e trabalhos pessoais. *“após as aulas eu costurava as folhas e fazia cadernos para os alunos, preparava as aulas e à noite ficava na varanda da casa contando histórias para as crianças e adultos. Eles nunca tinham visto um trem. Nunca tinham ido à cidade. Tudo que eu contava era novidade para eles”*. (...) *“quando ia à cidade, mensalmente, receber o pagamento, comprava aviamentos de costura e romãs de lã para as senhoras da fazenda e as ensinava a costurar, bordar e tricotar...”*. Essa aproximação com as pessoas do local foi facilitada pelo saberes adquiridos na família, na Escola Normal, (por meio da disciplina de Trabalhos Manuais e das leituras realizadas durante o curso) e, também das suas viagens de trem.

Ela era valorizada, ou pelo menos aceita, pelas várias camadas sociais, cujos salários e estilos de vida eram muito diferentes. Na cidade, era recebida pelo juiz, pelo prefeito e pelo padre. Hospedava-se, mensalmente, na casa do prefeito ou do juiz quando ia receber seu pagamento. Esse relacionamento social com essas pessoas foi facilitado em decorrência das relações políticas da família (seu pai tinha sido vereador na Câmara Municipal de Santana do Parnaíba e seu avô tinha pertencido ao partido político de Rui Barbosa).

Entretanto, para Brandina dedicar-se ao trabalho docente, teve que renunciar a um destino “natural” para as moças de sua idade – o casamento. Assumir o celibato foi “a” condição para a manutenção da atividade profissional. A ruptura de um projeto de casamento foi sancionada por sua dificuldade em abandonar seu investimento na atividade remunerada de professora e conseguir não só sua independência financeira, mas também um *status* social, tendo em vista a decadência econômica de sua família de grande prestígio social.

Ao referir-se ao celibato, Brandina evoca as contradições sociais e intelectuais da sua situação. Seu comentário foi feito livremente, denotando um sentimento de solidão vivida em seus anos de trabalho docente. Seu depoimento explicitou isso: *“(...) tive alguns pretendentes, de boas famílias, mas se eu me casasse não poderia ir morar tão longe. Naquela época era difícil um homem aceitar a mulher morando sozinha. Então, eu preferi não casar e me dedicar ao ensino. Assim, só fui casar depois que eu me aposentei, com um bom homem, viúvo, mas que já se encontrava doente. Só que fiquei casada somente dois anos. Ele morreu,*

mas foi a encarnação dos meus sonhos. Tínhamos muitas afinidades. Viver sozinha foi muito solitário, mas eu não me arrependi”.

Brandina assumiu o risco do celibato, em acordo com sua família. Com isso, o sentimento de ter agarrado a chance que a situação lhe oferecia foi um elemento constitutivo de sua identidade pessoal e profissional. Sua origem social jogou favoravelmente em sua decisão.

No entanto, Brandina não foi a única professora a renunciar ao casamento nas primeiras décadas do século XX. Esse era o alto preço que muitas jovens das frações médias ou filhas de proprietários de terras em situação de declínio econômico tiveram que pagar para ter um trabalho remunerado. A incompatibilidade entre trabalho e casamento era também apontada na maioria dos discursos da época⁷, o que reforçava a opção dessas moças pelo magistério. Vale ressaltar que essa situação das mulheres sós, ocupando um posto de docência, já havia acontecido na Europa, no final do século XIX e o celibato feminino inscrevia-se profundamente na lógica econômica ocidental, que sabia tirar proveito dele. Apesar de o ofício impor a solidão feminina, porque dela se utilizava deliberadamente como engrenagem essencial para o bom funcionamento da máquina econômica, ele também possibilitava às jovens a aspiração de um trabalho que marcasse distância em relação aos trabalhos considerados menos nobre. Frequentemente mais instruídas do que a média das mulheres de sua época, as trabalhadoras de “colarinho branco” aspiravam a um nível intelectual e social superior. Porém, essas aspirações combinadas com os limites que lhes impunha o trabalho e somadas a sua entrega psicológica ao mesmo, as impediam de relacionarem-se com os homens, experimentando o peso da deficiência e do descrédito⁸. Assim, até meados da década de 1930, era comum professoras “solteironas” no Brasil. Essa representação de professora solteirona era, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, servindo de reforço para o caráter de doação (LOURO, 1997).

A mulher sem filhos que rompia com seu destino “natural” não era estigmatizada, a partir do momento em que havia necessidade de introduzir uma grande parte no magistério neste período. O casamento para elas era um obstáculo, como Brandina explicitou, pelo fato

⁷ c.f. LOURO, G. L. “Mulheres na sala de aula”. In Del PRIORE, M. (org) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

⁸ Essa situação enfrentada pelas mulheres da Europa no final do século XIX foi estudada por C. Dauphin, cujo trabalho *Mujeres solas* encontra-se publicado no livro *História de las mujeres. El siglo XIX: cuerpo, trabajo y modernidad*, organizado por G. Fraisse e M. Perrot. Apud. Louro, op.cit. p. 454.

de “os homens não aceitem a mulher vivendo sozinha”. Sobrepunha-se a este aspecto o sentimento de pertencer a um grupo profissional e a constituição de uma identidade coletiva: a profissão de professora primária⁹. A representação da professora “solteira”, nesse sentido, foi muito adequada para justificar a completa entrega de Brandina à atividade docente, servindo para reforçar o caráter de doação e esconder o sacrifício e a renúncia que teve de fazer para ser professora primária.

Brandina colocou toda sua energia na formação de seus alunos e alunas. Esses constituíram sua família; a escola, por muito tempo, foi seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente. Essa representação justifica a metáfora de escola como segundo lar usada pelas professoras. Principalmente Brandina a viveu desta forma. Ela deixou, de certa forma, de viver sua própria vida e viveu através de seus alunos e alunas. Uma frase gravada em sua memória, dita por uma senhora analfabeta que se encantava quando a via escrevendo as cartas para seu pai, é exemplar do que Brandina guardou em seu inconsciente sobre os anos vividos em seu isolamento: “...que coisa, você tão longe de seu pai e pode conversar com ele através das palavras no papel. Mas, tanta lida, para tão pouca vida...”.

Brandina continuou enfrentando a mesma situação de isolamento pelas escolas rurais por onde passou. Depois de Rinópolis, onde havia lecionado por dois anos, ela é removida para uma escola da zona rural de Bragança Paulista. Lá lecionou por um ano e teve que continuar separada da família. As condições precárias eram iguais às que enfrentou em Rinópolis. Também morou numa das casas da fazenda onde ficava a escola. Manteve com as pessoas do lugar o mesmo tipo de relacionamento. Ajudava as mulheres com as costuras e à noite contava histórias. Depois dessa escola, Brandina removeu-se para o Bairro Traviú, localizado na zona rural da cidade de Jundiá. Primeiramente, tentou morar com a família e ir diariamente à escola. Mas os gastos eram altos. Para chegar a esta escola precisava ir de trem até Louveira, cidade vizinha de Jundiá, onde tomava uma charrete que havia sido contratada por ela para levá-la até à escola e trazê-la novamente à estação após as aulas. Com isto ela gastava 150 mil réis, dos 400 que ganhava mensalmente. Na época, esse salário era considerado por ela correspondente ao de um juiz¹⁰. Considerando esse gasto com condução

⁹ CACOUAULT-BITAUD, Marlaine. Professeur du secondaire: une profession feminine? Éléments pour une approche socio-historique. In *Gêneses – Sciences sociales et histoire. Amateurs e Profissionais* – Revue Trimestrielle. Éditions Belin, n. 36. 1999.

¹⁰ Essa mesma afirmação foi feita pelas professoras, entrevistadas por Luiz Pereira, que lecionavam em São Paulo na década de 1950.

muito alto, morou em uma pensão com uma colega no Bairro Traviú sem modificar a sua relação com os alunos e a população.

A foto de Brandina com seus alunos na Escola Mista Rural de Traviú permite constatar como essa antiga professora “solteira” se apresentava: como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida, roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, rosto fechado e com as crianças também muito sérias. O retrato compõe o modelo definido para o exercício do magistério, revelando a força da instauração social das representações e do poder disciplinar.

Foto dos alunos com a professora D.Brandina - 1936



Depois desta escola, Brandina foi removida para outras escolas até conseguir chegar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba, em 1944, onde permaneceu até sua aposentadoria em 1962. Para ela, “*esta escola era minha casa, um pouco do meu lar, meu refúgio...*”.

Todavia, Brandina teve que conviver com um mundo burocratizado existente no interior da escola. A data de seu ingresso na escola rural em Rinópolis havia sido também o momento em que ocorreu no Brasil uma série de ações planejadas pelo Estado no sentido de organizar, em nível nacional, o ensino e ampliar o processo de identificação das pessoas pelo Estado (critérios de registros, papéis de identidades para controle, identificação por meio de arquivos). A abertura de ministérios, departamentos, conselhos, autarquias e outros, com a

consequente constituição de um forte aparelho burocrático, mostra as tentativas de controle, por parte do Estado, de todas as esferas da vida pública¹¹.

Brandina narrou suas obrigações com as exigências burocráticas na zona rural: preenchimento de ficha de matrícula, frequências e ausências nos diários de classe, registro de controle, nas atas, das aprovações e retenções. Relatou também as visitas do inspetor de ensino¹² que comparecia à escola para controlar, fiscalizar e, algumas vezes, orientar sua atividade docente. Comparecia também para aplicar as provas que vinham lacradas. Neste dia, Brandina “*pedia para os alunos virem limpinhos e calçados*”.

Brandina, durante todo seu depoimento, explicitou haver incorporado o discurso e os ensinamentos da Escola Normal: considerou-se mãe espiritual de seus alunos com espírito de sacrifício, doou-se ao magistério e, ainda, considerou a escola seu refúgio e seu segundo lar. Como o que acontecia com a maioria das professoras solteiras, Brandina transformou-se em companhia natural de sua mãe. Qualquer outro tipo de estratégia de carreira, diferente do Grupo Escolar, estava fechada para ela e suas companheiras solitárias que um dia, no início da carreira sentiram-se independentes.

Brandina cuidou da mãe e também de uma irmã mais velha do que ela. Ambas moravam em seu apartamento depois do falecimento da mãe e, quando realizei a entrevista, estavam morando sozinhas. Sua irmã havia falecido aos 96 anos, há um ano. Também, dentro das normas das solteiras devotadas, após a aposentadoria dedicou-se à ajuda aos mais pobres, fazendo peças de crochê e bordados que vendia no final do ano, e revertia o dinheiro em alimentos que entregava a uma instituição social.

Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly: professoras, mães, esposas, dona de casa.

Diferentemente de Brandina, as outras cinco professoras estabeleceram com a profissão um outro tipo de relação. Todas se casaram, tiveram filhos, desenvolveram a carreira de professora ajustando-a à situação de mãe, esposa e de dona de casa. Todas se

¹¹ Os estudos de Sergio Miceli, (1979), apontam que, nesse período, todos os Estados, tiveram o maior número de contratações de funcionários públicos. Mostram também a maneira pela qual se desenvolveu no Brasil o processo de burocratização.

¹² O Inspetor de ensino era uma categoria profissional do campo educacional, à qual cabiam as funções de controle e orientação pedagógica, delegados pelo Estado que buscava formas de gerir o “aparelho escolar” que, com a reforma republicana, estava em expansão. A função de fiscalização, prevista por lei, e os modos de exercer o trabalho dos inspetores são vistos pelos professores, nesse período, como aterrorizantes. Ver Catani, (2000), “Estudos da história da profissão docente”, p.593.

casaram já trabalhando como professoras. Somente Mercedes já vivia uma situação conjugal e materna quando começou a lecionar. Alegou que sua decisão de tornar-se professora foi uma recomendação da médica que cuidava de sua filha, portadora de Síndrome de Down. A atividade daria maior independência à filha, considerada exageradamente dependente da mãe. Isto é, diferentemente das demais, não pensou em tornar-se professora após o término da Escola Normal. Formou-se em 1943, e só ingressou no magistério sete anos depois.

Como todas as outras, Mercedes foi, inicialmente, professora substituta. E, diferentemente das outras que começaram muito distante de casa, já ingressou como efetiva numa cidade vizinha de Jundiaí, para o que a situação da filha deve ter pesado, como também talvez, o fato de ser casada com pessoa bastante conhecida na cidade. Seu marido era joalheiro, proprietário de uma das maiores joalherias da cidade de Jundiaí.

Teve dois filhos e, após um ano nas funções de professora substituta, foi nomeada, para uma escola rural em fazendas da redondeza¹³; viajava diariamente de trem e, da estação até à fazenda, pagava um “chofer de carro de praça” para levá-la até a escola, o que ficava muito caro.

Seu ordenado era gasto com o transporte. Nesta escola, lecionou por dois anos, sendo removida posteriormente para Escola do Jardim do Lago em Jundiaí. No início da década de 1960, chegou ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba onde permaneceu até 1981.

Somente Branca iniciou sua carreira no magistério com 17 anos, razão pela qual ficou impedida de ingresso na rede pública estadual. Enquanto esperava alcançar dezoito anos, trabalhou numa escola de freiras, cujos professores eram pagos pela Prefeitura Municipal de Jundiaí. Segundo ela, sua admissão nessa escola foi facilitada pela posição de Diretor da Secretaria da Fazenda que seu pai ocupava na Prefeitura. Tal como a Brandina, essa professora tinha ligações familiares com as autoridades do município que lhes facilitavam a vida.

Casou-se com um comerciante já como professora e teve 3 filhas. Em 1949, aos 22 anos, Branca ocupou o cargo efetivo de professora primária no Educandário Nossa Senhora do Desterro. Conseguiu chegar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba seis anos depois, em

¹³ Fazenda Santa Cândida, município de Vinhedo. As demais, Estelamaris na Fazenda Santa Terezinha, no município de Jundiaí; Daisy na Escola Mista do Bairro Bonsenso, em Rinópolis e depois em uma escola rural vinculada ao Grupo Escolar Francisco Derosa, em Franco da Rocha e, Marly em uma escola rural da cidade de Rinópolis.

1955. Nesse Grupo Escolar, ocupou o cargo de assistente de diretor, de 1962 até 1983, deixando de exercer as atividades ligadas à sala de aula.

Já Estelamaris, casou-se com um engenheiro aos 20 anos e tiveram sete filhos. Exerceu por 11 anos a função de professora substituta efetiva no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Ficou nesta função até 1962 quando, após prestar concurso de provas, foi nomeada efetiva. Tal como Mercedes ia à escola diariamente. O fazendeiro fornecia uma charrete que a pegava na estrada que liga Jundiá a Itatiba e a levava até a escola. Depois de sua efetivação, em 1962, trabalhou em três outras escolas até retornar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba, em 1965. Estelamaris também deixou de exercer a docência para assumir as funções de assistente de diretor até sua aposentadoria em 1985.

O início da trajetória profissional de Daisy e Marly foi muito similar. Ambas ingressaram na mesma Rinópolis onde Brandina ingressou inicialmente. Em decorrência do processo de urbanização e modernização pelo qual passavam as cidades, elas tiveram mais facilidade do que a antiga colega, pois puderam se hospedar em hotel no centro da cidade, dividindo um quarto com outras colegas. Como as demais, ambas lecionaram em escolas rurais, com uma sala única, nas quais iam diariamente de charrete.

Daisy permaneceu nesta escola por dois anos, sendo removida para a cidade de Franco da Rocha. Marly já havia se removido para essa mesma cidade, para o Grupo Escolar Ramos de Azevedo¹⁴.

A relação dessas professoras com a escola rural foi diferenciada. Ambas lamentam mais a dificuldade de vida e transporte que sofreram do que comentam os métodos de ensino e formas de relacionamento com crianças da roça. Daisy, por exemplo, enfatiza uma casa na fazenda, de “*chão batido, sem banheiro interno, sem água encanada*”, [...]“*...os melhores anos da minha vida perdi nesse sofrimento, mas na hora a gente não pensa*”. O sentimento de ter agarrado a chance que lhe era oferecida, presente no seu relato, exhibe o peso das determinações econômicas e sociais como um elemento forte e decisivo para a constituição de uma identidade profissional. Daisy precisava daquele trabalho, o investimento do pai – funcionário público – tinha sido grande. As expectativas da mãe e da avó em ter um membro da família professora, sendo chamada de “*Dona Daisy*”, também pesaram. Ela não poderia recuar. O sucesso da primogênita permitiria à mãe costureira e à avó habilidosa assegurar

¹⁴ Por ter se casado com um funcionário público federal, Marly solicitou sua remoção por união de cônjuge, tendo, portanto, permanecido em Rinópolis por apenas 7 meses.

fatores e valores de emancipação à filha, e, ao pai, a transmissão de uma segurança para o futuro, visto que Daisy pertencia a uma família de menor prestígio social. Marly, ao contrário de Daisy, demonstrou um sentimento diferente frente à mesma situação. Como professora de roça, sentiu-se valorizada e livre. Alegou que, com a separação da família, ganhou liberdade de ação tanto financeira quanto social e profissional, pois, na fazenda, a população distinguia as professoras. Eram convidadas para os eventos sociais e num deles ganhou o título de “a professora mais bonita da cidade”.

Ainda mais, para Daisy, seu sonho, como de todas as demais professoras aqui estudadas, era chegar a lecionar no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Para isso, como as demais, ela sujeitou-se a trabalhar com classes anexadas (duas ou mais séries juntas) para ganhar mais pontos e poder conseguir a remoção mais rapidamente, o que ela conseguiu no final da década de 1950. Mas o trabalho da sala de aula era também muito difícil. Por isso cursou Pedagogia e, nos últimos anos da sua carreira, assumiu as funções de Diretora Substituta em uma escola Estadual. Sem voltar para a sala de aula, aposentou-se em 1982.

Como se pode observar, essas cinco professoras tiveram formas diversas quanto ao ingresso na profissão, à relação com a escola rural e à própria carreira dentro da profissão. Essas relações ocorreram a partir de um modelo de relações sociais autorizado e transmitido pela educação profissional e, às vezes, inscrito na trajetória social das professoras. O fato de terem se casado com pessoas mais bem posicionadas do que a maioria dos homens da época e em condições financeiras satisfatórias (Mercedes, Branca, Estelamaris e Marly) possibilitou a elas uma escolha mais favorável, de tal forma que puderam estar mais próximas da família. No caso de Daisy, o ajustamento à profissão foi mais importante, o que, aparentemente, lhe causou mais sofrimentos do que as demais demonstraram. Daisy, precisou trabalhar mais tempo em classes anexadas, onde as crianças de todas as idades e séries se aglomeravam. À essas classes eram distribuídos mais pontos do que nas salas separadas nos grupos escolares urbanos.

Trabalhar com todos os alunos em uma sala única trouxe dificuldades para todas elas. Foram preparadas, na escola normal, para o ensino simultâneo em que cada classe de alunos estaria em uma sala, com eu professor. As cinco professoras que atuaram em classes anexadas, precisaram adequar o tempo e as atividades escolares para poderem atender a todos.

Tal como Brandina, separavam a classe em fileiras que correspondiam às séries (se primeira e segunda séries – a classe era dividida em duas. Se houvesse mais séries, mais

divisões da classe). Da mesma forma separavam a lousa. Esse trabalho era muito difícil. O ensino que deveria ser dado simultaneamente era tratado de forma individual. O professor precisava, a todo momento, estar preparado para atender às dificuldades individuais.

Se na zona rural essas professoras tiveram uma certa liberdade de ação, com menor vigilância do que nos grupos escolares, em contrapartida elas depararam-se com uma sobrecarga maior de trabalho. Suas aulas deveriam ser preparadas para quantas séries elas tivessem na sala.

Marly retrata esta situação durante a entrevista: *“quando morei em Rinópolis, após as aulas eu e minhas colegas passávamos o resto do dia preparando aulas. Tinha que preparar para a 1ª, 2ª e 3ª série. Na escola onde eu trabalhava, não tinha a 4ª série. Isso atrapalhava muito. Quando um aluno mais forte ou mais fraco fazia uma pergunta, todos prestavam a atenção na resposta. Acontecia até de aluno de série inferior aprender coisas da série mais adiantada”*. E disse mais: *“...somente na hora do canto e das orações é que todos participavam juntos”*.

Todas tinham que conciliar as tarefas da docência com as tarefas do lar. Para essas mulheres que ingressaram no magistério na década de 50, o salário e a cultura especializada cessam de marcar sua relação com os homens que pretendem esposar. Nesse período, viveu-se num contexto onde os homens tiveram maiores chances de boas ocupações no mercado de trabalho e onde a mulher sonhava com o casamento. Ao mesmo tempo, ingressar no mercado de trabalho e ser professora passou a ser mais aceito socialmente, do que nos tempos de Brandina.

A possibilidade de exercer em tempo parcial a docência permitiu às quatro mulheres pesquisadas permanecer no magistério e não abandonar a atividade remunerada. Essa situação foi bem explorada por Pereira (1960) em sua pesquisa com professoras primárias da década de 1950, na cidade de São Paulo. O magistério era visto, nesta época, como uma ocupação privilegiada quanto à possibilidade que oferecia para a acomodação entre o padrão doméstico de atividades – ideal e tradicionalmente defendido para e pelas professoras – e o padrão profissional no qual as professoras se vinculavam. Isto contribuía para o entendimento do magistério como uma profissão de meio período, que permite um certo grau de acomodação com as funções de mãe e dona de casa.

O acúmulo das funções domésticas com as da escola diferencia Brandina, professora celibatária, das demais. Além disso, na segunda metade do século XX o novo modelo de

professora exigia maior profissionalismo, uma racionalidade maior, as professoras sentiam-se devoradas pelo currículo. Uma fala de Daisy esclarece essa situação: “... *tinha um programa para cumprir, né?. E a única coisa ruim foi que enquanto eu estava no Conde veio a tal da LDB, então a diretora impôs uma série de coisas. Falava isso aqui não presta tem que por isso. As vezes não é bem assim. Mudar a cabeça não é de repente. Então não foi nada fácil.*”¹⁵.

O número de alunos por classe aumentou e a diversidade desses alunos vai fazê-las se deparar com uma relação mais conflituosa e de indisciplina.

Entretanto, formadas em uma escola que as ensinou a obedecer, elas não contestaram as regras estabelecidas pelos órgãos oficiais. Elas buscaram uma outra alternativa de trabalho dentro do magistério que foi um cargo administrativo como fizeram Branca, Estelamaris e Daisy. Mas isso só aconteceu no final da década de 1960, período marcado por uma mudança grande na política educacional. Se até então a preocupação dos reformadores recaía sobre a questão do conteúdo do ensino e dos métodos apregoados pelas Revistas Pedagógicas, a partir de 1968, a inquietação tornou-se complexa, presa ao lugar social da escola, ou do possível sentido do moderno¹⁶. A escola, que até então era vista como a melhor área para um feliz encontro entre as professoras primárias e seus alunos, uns e outros preocupados com a redenção da sociedade por meio da instrução para todos, passou a ser vista como uma máquina infernal a serviço da desigualdade¹⁷.

Neste contexto é que se encontram as professoras primárias aqui entrevistadas, pertencentes à camada sócio-econômica média, enfrentando um campo de discussões entre tendências conservadoras e inovadoras inerentes ao sistema social global: de um lado atitudes e valorização conservantista do meio e das escolas normais para com o ensino primário; de outro, tendências de profissionalização que se refletem em concepções fortemente instrumentais e individualistas, ditadas pelo ajustamento dos professores primários à nova condições de vida em um sociedade de classes.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas por dois movimentos nitidamente definidos em sua evolução a partir de 1964: o primeiro caracterizou-se pela expansão da demanda social da educação e, conseqüentemente, de um agravamento da crise do sistema educacional; o

¹⁵ Daisy se referiu aqui a LDB 5692, publicada em 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau.

¹⁶ Ver Bento Prado Jr. A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão. In. Prado Jr., B. (org). Descaminhos da Educação. Pós – 68. São Paulo: Brasiliense, 1980.

¹⁷ Prado Jr., op.cit.p.15.

segundo começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo governo para enfrentar a crise – o período dos chamados “Acordos MEC-USAID”¹⁸. Surgiu daí à “racionalização”, mais própria de uma sociedade baseada no sistema de produção capitalista. As reformas consubstanciadas na Lei 5692, de 1971 estavam imbuídas dos ideais de racionalidade, organização, objetividade e eficiência. Nessa perspectiva, a professora primária, que até então era considerada como a “protetora – mãe espiritual – conselheira de seus alunos”, passou a ser encarada como uma profissional que, assessorado por outros, deveria transmitir um conhecimento objetivo. Daí, fica mais clara a afirmação de Daisy “*Mudar a cabeça não é de repente. Então não foi nada fácil*”. Essa, por sua vez, passou a ter, por alicerce e instrumento de dominação, o planejamento.

A escola, desse modo, necessitou de um corpo burocrático para torná-la eficiente. O professor primário viu, então, a oportunidade de sair da sala de aula e ocupar um desses postos (assistente de diretor ou diretor de escola).

Ainda que se considere que os cargos de diretor e de assistente de diretor correspondiam a um por escola (nas grandes) e só poderiam, num primeiro momento, ser ocupados por professoras que pudessem se dedicar a eles em tempo integral, eram agora um sonho da professora primária (ocupar um posto masculino). Quem tinha condições financeiras para retornar à escola, fazer o curso superior de Pedagogia e se preparar para concorrer com muitos candidatos ansiosos por deixarem a sala de aula e ter um salário melhor, assim o fez, tal como Branca, Estelamaris e Daisy.

Mas todos os encargos da profissão de professora primária tanto profissionais quanto financeiros vão ser escondidos sob o véu do reconhecimento social que elas interiorizaram e, também, pela manutenção do lugar que ocupavam em uma escola considerada, na sociedade, de excelência.

Para manter os “anos de ouro” da profissão, os professores do “Conde” realizavam, além dos rituais internos da escola, comemorações cívicas, exposições, vários eventos sociais que ocupavam as páginas dos jornais locais. Essa era mais uma estratégia utilizada pelo corpo de professores como forma de mostrar à sociedade tanto o lugar da escola como o dos professores que lá trabalhavam.

Não raro apareciam manchetes com fotos noticiando jantares de confraternização dos professores que se encontravam em exercício com os professores que já haviam se

¹⁸ As reformas educacionais vão estar assentadas nos acordos Ministério de Educação e Cultura – United States.

aposentado. Outras reportagens mostravam as homenagens oferecidas a quem estava se aposentando.



Fonte: Arquivo da escola. Data: 1982



Fonte: Arquivo da escola. Data: 1982



Fonte: Arquivo pessoal da professora Marly. Data: julho de 1983

Neste período, Brandina já havia se aposentado e retornava à escola como convidada. Essa era uma oportunidade de lembrar a todos que tinha pertencido ao “Conde”.

Considerações Finais

Os depoimentos de Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly indicaram o tipo de relacionamento que essas mulheres tiveram com o cargo e a profissão. Separadas em dois modelos, Brandina – representante do primeiro modelo – relacionou-se com as atividades docentes de uma forma quase missionária. O trabalho que teve que realizar sobre si mesma é inseparável de duas novidades; a da mulher como profissional na escola pública e a dos Grupos escolares. Como pioneira, sofreu, antes de tudo, o isolamento. Seu investimento dentro da instituição escolar exigiu-lhe o celibato, visto que o casamento para ela e as demais celibatárias era um empecilho pelo fato de “os homens não aceitarem a mulher viver sozinha”. Ao que tudo indica, Brandina representaria toda uma longa lista de

professoras primárias que não se casaram nestes primeiros anos de escola republicana, testemunhando a dificuldade existente, no início do processo de ocupação do posto de magistério primário pelas mulheres, de conciliação da identidade sexual com a identidade social. Já as demais, mantiveram uma relação mais profissional. Souberam fazer o jogo das políticas públicas e permaneceram no cargo até suas aposentadorias. (Brandina em 1962, Mercedes em 1981, Marly em 1983). As mais novas procuraram, após as reformas, ocupar um cargo administrativo, burocrático, mas sem o contato direto com os alunos, aposentando-se fora da sala de aula (Branca em 1983, Daisy em 1984 e Estelamaris em 1985), após a lei 5692.

Apesar de ocuparem cargos administrativos, estas três professoras não deixaram de enfatizar que: *“o que eu gostava mesmo era de dar aula”*. Mais um indicador de que as exigências impostas pela ordem pública para a professora primária levaram-nas a migrar para a ocupação de um cargo que não deformasse tanto o modo de ser professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. “Estudos sobre mulher e educação: algumas considerações sobre o magistério”, *Cadernos de Pesquisa*, S.P., n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- CACOUAULT-BITAUD, Marlaine. “Professeur du secondaire: une profession féminine? Éléments pour une approche socio-historique”. *Genèses*, 36, sept, p. 92-115. 1999.
- CATANI, Denice B. “Estudos da história da profissão docente”, in. LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. “Mulheres na Sala de aula”. In. DEL PRIORE, Mary (org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- 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.
- PAVAN, Diva Otero. *Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980)*. Campinas, SP: FE, UNICAMP. Tese de doutorado, 2003.
- PEREIRA, Luiz. *O Professor Primário Metropolitano*, R.J., Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1963.
- 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.