

## **CIDADE E ESCOLA: DUAS HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM NAS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS**

*Diva Otero Pavan\**  
*Laurizete Ferragut Passos\*\**

### **RESUMO**

Este estudo pretende analisar, nas trajetórias profissionais de um grupo de seis professoras primárias que atuaram na década de 1950 e de um grupo de seis professoras que atuaram na década de 1990, numa mesma escola, o entrelaçamento entre a história da cidade e a história desta escola. Desde sua criação em 1906, a escola ocupava um lugar de destaque no cenário político e social da cidade e era um referencial de distinção para aqueles que lá estudaram ou trabalharam.

**Palavras-chave:** trajetórias de professoras, escola exemplar, relação cidade-escola.

### **ABSTRAT**

By comparing a group of six elementary school teachers who taught in the 50's to another group of six elementary school teachers who taught in the 90's in the same school, this study attempts to analyze the interlacement between the city history and this school history, in the professional trajectories of those teachers. The previously mentioned school was founded in 1906 and used to have an outstanding position in the political and social scenery of the city being a notorious reference to those who studied or worked there.

**Key words:** teachers' trajectories, model school, city-school relationship.

Este estudo pretende analisar, nas trajetórias profissionais de um grupo de seis professoras primárias que atuaram na década de 1950 e de um grupo de seis professoras que atuaram na década de 1990, numa mesma escola, o entrelaçamento entre a história da cidade e a história desta escola. Esta escola da rede pública estadual localizada no interior do Estado de São Paulo, Brasil, foi objeto de estudo das pesquisas de doutorado das autoras<sup>1</sup> e, no momento, o estudo desta escola considerada "exemplar", integra um projeto de pesquisa<sup>2</sup> cujo objetivo geral

---

\* Doutora em Educação - UNICAMP – Diretora e Professora da Faculdade de Educação do Centro Universitário Padre Anchieta

\*\* Doutora em Educação – USP – Professora da UNESP/SP e PUC/SP.

<sup>1</sup> PAVAN, D.O. Duas histórias relacionadas: professoras primárias e o sistema de ensino paulista (1950-1980) – Tese de doutorado, FE, UNICAMP, 2003.

PASSOS, L.F. A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica. Tese de doutorado, FE, USP, 1997.

<sup>2</sup> Projeto aprovado pelo CNPQ – edital 019/2004, coordenado por Eurize Pessanha e Décio Gatti Júnior – *Tempo de Cidade, Lugar de Escola*. As autoras do presente texto são membros da equipe de pesquisadores desse Projeto.

é realizar um estudo comparativo sobre a cultura escolar de instituições de ensino “exemplares”<sup>3</sup> constituídas no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras no período de 1880 a 1970.

Desde sua criação em 1906, a escola ocupava um lugar de destaque no cenário político e social da cidade e era um referencial de distinção para aqueles que lá estudaram ou trabalharam. O Grupo Escolar, cujo prédio foi descrito como palacete na época da inauguração e com um nome representando título monárquico - “Conde do Parnaíba” - foi por décadas considerado como a escola destinada a uma população privilegiada, na sua maioria, e com um corpo docente saindo dessas famílias. Estudar e trabalhar nessa escola eram motivos de orgulho e distinção, reforçados, ainda, pelo seu apelido nobiliárquico “Conde” ou pelas “condessas”, referência às professoras que lá trabalhavam. As tradições e/ou determinações externas à escola e às formas de ação presentes no cotidiano escolar com seus ritos, os modos de pensar e atuar, as práticas, foram destacadas e analisadas nas trajetórias e revelaram os significados que as professoras de cada grupo pesquisado conferiram ao seu trabalho em seus tempos e espaços diversos.

### **ESCOLA E CIDADE: O ENTRELAÇAMENTO DE DUAS HISTÓRIAS**

O lugar da escola no tempo da cidade indica um projeto de sociedade em que espaço e tempo estão entrelaçados em uma e outra, através de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente. Isso ficou muito evidente em nossas pesquisas.

O Grupo Escolar “Conde do Parnahyba”, objeto deste estudo, está localizado na cidade de Jundiá, Estado de São Paulo. Importante destacar que, embora não exista documento que comprove a data exata de fundação de Jundiá, historiadores afirmam que o surgimento do povoado tem ligação com o período mais intenso da movimentação dos bandeirantes: a partir de 1580.

A importância da formação da cidade é revelada no próprio nome - “Porta do Sertão” - por ter uma vasta área territorial, a qual era passagem obrigatória para se chegar às regiões de Goiás e Minas Gerais. Os primeiros colonizadores “brancos” deixam a capital e acompanham o processo de interiorização de ocupação de terras. Em 1615 é elevada à categoria de vila, iniciando, assim, sua história político-administrativa. Somente em 1865 ocorre sua elevação a município, coincidindo com a decadência da economia da cidade, até então de economia agrária. A crise é superada aos poucos com a chegada da industrialização. Na construção da cidade moderna que também educa, era necessário investimento em escolas à altura do projeto de urbanização.

---

<sup>3</sup> Considera-se instituição escolar “exemplar” aquela considerada referência de qualidade e de formação e que, de alguma forma, é percebida como ligada à própria identidade cultural das “elites” da cidade. Cf. Projeto CNPQ – Edital 019/2004-Universal

A história da educação escolar em Jundiaí começou a ser escrita em 1896, com a criação do primeiro grupo escolar - "Coronel Siqueira de Moraes" - e, após dez anos, inaugura-se o segundo grupo escolar de Jundiaí, em 16 de abril de 1906, o Grupo Escolar Conde do Parnahyba, 12 anos após a inauguração da primeira escola primária no Brasil, mais precisamente no Estado de São Paulo, e que representou uma das mais significativas inovações ocorridas no ensino do país no final do século XIX. Ele funcionou, até 1923, num prédio construído na segunda década de 1800 e que, durante o Império, serviu como Câmara e Cadeia, local onde hoje está a Telesp, à rua Barão de Jundiaí, 101, no centro da cidade. Iniciou seus trabalhos escolares, através da ata lavrada pelo Diretor da Escola na presença de seis dos oito professores que compunham o corpo docente, para um total de 271 alunos matriculados. Pela data de sua criação, é possível concluir que esta escola vinculava-se à difusão de secularização e expansão do ensino primário.

O prédio novo do Grupo Escolar - um palacete como era descrito na época - foi inaugurado em 1923 e passou a ser conhecido com um símbolo monárquico: "o Conde". O sentido republicano, entretanto, ficou protegido nos discursos que o declamaram como (...) *um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular* (SOUZA, 1997).

Como todos os outros grupos escolares, projetados para dar visibilidade aos projetos educacionais republicanos, "o Conde" foi construído dentro das normas de controle, vigilância e higiene pregadas pelos princípios da República que se instalava no país e inovava um amplo projeto de alcance político e social no qual a escola seria o fator de desenvolvimento econômico e social e instrumento de moralização e civilização das massas. Tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava e, ainda mais, atendia as finalidades do sistema de ensino.

Esta escola, de apelido nobiliárquico, entretanto, procurava celebrar o seu contrário como emblema da instauração da nova ordem: um projeto educacional que ofereceria a educação escolar de nível elementar para a formação integral do cidadão, sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso.

Mas, pode-se dizer que uma diferença social de estatuto, uma relação de ordem definitiva classificava aqueles que estudaram no "Conde", marcando-os por toda a vida. Ter pertencido ao "Conde" como que os separava de outras pessoas que não puderam estudar nesta escola em que, por uma diferença de essência, encontravam legitimidade para se sentirem em posição superior (ALMEIDA, 1999). Trata-se, portanto, aqui, de pensar como este grupo escolar centenário agiu para criar esta crença de duplo movimento e seus efeitos.

Para tal, determinadas cerimônias e rituais tiveram uma enorme importância

para assegurar a existência e a reprodução das relações que constituíam a ordem política em que essa escola se situava: para fazer ver, ser acreditada, a escola devia se dar a ver e ser acreditada por meio dessas cerimônias (CARVALHO, 1989).

O rito do lançamento da Pedra Fundamental do novo Grupo Escolar “Conde do Parnaíba” pode ser considerado como um bom exemplo para mostrar o lugar que ocupava a escola pública na Primeira República. Contou com a presença de um descendente do ex-presidente da República, Rodrigues Alves, e ocupou uma página inteira do jornal local – Jundiáhy-Jornal – datado de 2 de maio de 1920.

Esta cerimônia mobilizou não só a elite jundiáense, como também políticos e representantes da Igreja. O exame desta cerimônia pretende mostrar que o que está em jogo, antes de tudo, além da consagração da escola pública reforçando sua representação de redentora da sociedade, é a construção de sua identidade em relação à da cidade de Jundiá. Pode-se perceber, assim, que a história da escola vai se entrelaçando com a história da cidade, o que nos leva a indagar sobre a escola como uma instituição menos fechada e mais articulada às redes de relações sociais (ELIAS, 1990) e ao cenário urbano que está ao seu redor (MOLL, 2001).

Como já foi dito, o lugar de destaque ocupado pela escola no cenário político e social da cidade de Jundiá e o referencial de distinção para aqueles que lá estudaram ou trabalharam encontram sua materialidade nos exames, festas de encerramento do ano letivo, exposições escolares, comemorações em homenagem ao patrono e outras manifestações públicas. Tais eventos contavam com a participação de professores, direção, alunos, autoridades políticas e religiosas e, também, da população jundiáense. Esta escola, na cidade, era um local de encontro, solenidades e comemorações, simbolicamente irradiando obrigações das quais a população não poderia se furtar, pois renunciar a elas significaria estar excluído do jogo escolar (CANEDO, 2002).

Portanto, os eventos envolvendo a escola aqui estudada, por considerá-los sob o aspecto de cerimônias políticas (Da MATTA, 1983, in: CANEDO, 2002), encarregadas de gerir os sentimentos frente à escola que se mostravam contraditórios, perpassam as trajetórias das professoras por nós pesquisadas e que ajudaram a fazer a escola e a cidade acontecerem.

Os dados disponíveis para a realização da pesquisa já foram localizados pelas pesquisadoras e encontram-se disponibilizados nas mais diversas fontes: nos arquivos escolares, nos arquivos da Biblioteca Municipal e do Gabinete de Leitura Rui Barbosa, nos arquivos municipais da Secretaria do Planejamento/Departamento do Patrimônio Histórico, nas estatísticas oficiais, nos relatórios governamentais, documentos jurídicos e jornalísticos, nos documentos de arquivo pessoal das professoras – diários de classe, fotografias, cartas, e nas entrevistas das professoras da década de 1950 e da década de 1990.

O tratamento desta diversidade de fontes possibilitou alcançar um conjunto de pontos de vista que permitirá compreender a natureza dos laços de interdependência,

no sentido dado por Norbert Elias (2000), que ao mesmo tempo unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais e ajudam a construir a identidade da escola e da cidade.

### **TEMPO DE CIDADE, LUGAR DE ESCOLA NAS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS**

A pesquisa de Pavan (2003), realizada com seis professoras que trabalharam na década de 1950 no grupo escolar pesquisado, utilizou fontes privilegiadas, como entrevistas aprofundadas que permitiram construir as biografias e quadros comparativos, fotos, jornais escolares e locais, documentos oficiais, diários de aula de uma das professoras, entre outras, que possibilitaram apreender tanto as relações objetivas entre as posições ocupadas pelas professoras no campo educacional quanto as determinações sociais, escolares e culturais a que estiveram expostas e as representações que mantiveram com seu trabalho e, por esta via, com seus alunos. Ainda, possibilitaram a apreensão do entrelaçamento da história desta escola com a história da cidade.

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 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 nas perguntas para o mergulho na experiência cruzada do professor em sua experiência familiar e a sua familiarização com o universo da escola pública e da cidade de Jundiaí. Melhor dizendo, com a ajuda deste método de estudo biográfico, Pavan acredita ter podido ver mais longe em termos de profundidade histórica e mais perto em termos de precisão.

Apesar da diversidade das trajetórias e dos diferentes recursos sociais e econômicos encontrados entre elas, alguns aspectos comuns permitiram à pesquisadora afirmar como essas mulheres-professoras, pertencentes a um 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" - onde elas trabalharam quase toda a vida profissional, foram importantes na construção da identidade dessa escola que se fazia entrelaçando-a à identidade da cidade de Jundiaí.

Essa afirmação pode ser feita porque Pavan (op. cit.) partiu 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, in: NOGUEIRA, 1998), no caso específico uma escola que estava sendo implantada de acordo com a ordem pública vigente na época. Isso foi percebido, privilegiando as informações sobre a trajetória social das famílias, não

só de seus pais. Quatro das seis professoras entrevistadas eram filhas de pais que exerciam atividades na ferrovia paulista, mais precisamente na Companhia Paulista de Estrada de Ferro<sup>4</sup>, uma outra era filha de funcionário público e, a mais velha delas, filha de proprietário de terras. O que se pode deduzir a partir das entrevistas é que o ingresso no serviço público defendeu essas famílias do declínio econômico, garantindo-lhes também um certo *status* social. Uma delas, em sua entrevista explicou, assim, a situação de seu pai ter se tornado funcionário público:

*“... Meu avô materno pertencia a uma família que tinha a maior fundição de Campinas, conhecida como a ‘fundição da viúva Faber e filhos’. Era da minha bisavó e dos filhos – Henrique (meu avô) e Pedro. Meu bisavô faleceu muito cedo na Alemanha e minha avó veio para o Brasil trazendo dinheiro que lhe permitiu abrir esta fundição. Mas ela teve que fechá-la quando o Banco em Campinas foi à falência e lá era depositado todo o dinheiro que eles possuíam. Então, meu avô, Henrique, veio trabalhar na fundição da Companhia de Estrada de Ferro, em Jundiaí, onde meu pai também trabalhou como caixa pagador...”*

Ser ferroviário, no início do século passado, era poder receber um tratamento privilegiado que consistia, basicamente, num conjunto articulado de direitos e prerrogativas estatuidos em leis especiais que permitiam ter todo mês um salário garantido e pertencer aos escalões do pessoal burocrático de carreira. Isto garantia aos ferroviários condições econômicas estáveis para capacitar o envio das filhas para as dispendiosas Escolas Normais e, também, levá-las a participar de atividades sociais que as destacavam na sociedade. Como exemplo, pode-se citar a freqüência ao Clube Jundiaense – considerado o da elite da cidade, e ter uma socialização semelhante no que se referia ao contato com a música, obras literárias e cinema.

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 (MICELLI, 1979). Mas também citaram Machado de Assis, Eça de Queiroz, José de Alencar, entre outros. Citaram a freqüência, quase que diária, ao Gabinete de Leitura Ruy Barbosa, importante centro literário na cidade e criado em 1907. A imprensa local, em 1928, se referia aos freqüentadores dessa instituição como intelectuais, o que muito envaidecia as entrevistadas:

*“(...) E a congregar todos esses artistas, aqui temos, imponente e amigo, o*

<sup>4</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.

*Gabinete de Leitura Ruy Barbosa, com sua valiosa biblioteca, com seus luxuosos salões, cheios de diversões elegantes, reunindo, toda a noite, debaixo de seu tecto, tudo quanto Jundiahy tem de mais fino, de mais intellectual.”* (FIGUEIREDO, J.B. e PONTES, Alceu. Anuário de Jundiahy. Jundiahy, S.P.: Typographia A Comarca, 1928, anno I, nº 1, pp. 25-26).

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 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 outra professora pesquisada, uma das mais assíduas ao Gabinete de Leitura. Esses bens incorporados foram citados por elas como elementos que favoreceram tanto a passagem pela escola como o desempenho das atividades de professoras. Durante as entrevistas, Daisy disse-nos “...eu lia muito a coleção das moças. Não, era Biblioteca das Moças. E o que eu lia e era do momento, eu pesquisava para dar aulas”. Para Marly, os jornais também eram fontes inspiradoras de suas aulas, segundo ela “...recorria às notícias de jornais para dar textos aos meus alunos. Sempre tinha uma notícia interessante que discutíamos na classe”.

Entretanto, Pavan não se referiu somente às filhas de funcionários públicos, assalariados e proprietários de terra, mas, principalmente, às filhas de imigrantes - como era o caso de suas entrevistadas - que aderiram à tese de que a escola contribuiria para proporcionar aos filhos um lugar de prestígio na sociedade. Para aquela época – década de 1950 – ser professora primária dava a elas esse lugar. Vale lembrar que, embora saibamos que o tipo e os anos de escolaridade constituem importantes elementos de distinção social, sabemos também que não podem ser vistos separadamente dos demais elementos que configuram a situação sócio-cultural dessas professoras. A instrução de seus pais e avós ajudou a desenhá-las o quadro de informações sobre o capital cultural herdado.

Outro aspecto nas trajetórias das professoras da década de 1950 que permitiu pensar o entrelaçamento das duas histórias referiu-se aos ritos, símbolos e alegorias que auxiliaram na institucionalização desta escola pública.

As narrativas das professoras dão a perceber como esta escola foi ganhando aos poucos prestígio na sociedade jundiaense com o trabalho que elas realizavam aí dentro, pois precisaram conquistar e fazer a população acreditar na qualidade da escola, na propriedade de seus métodos pedagógicos e na sua superioridade em relação às demais escolas.

Dos três eventos narrados pelas professoras durante as entrevistas, dois deles podem ser considerados sob o aspecto de cerimônias políticas, encarregadas de gerir os sentimentos frente à escola e que se mostravam contraditórios. O primeiro deles tratava da inauguração da placa que nomeava a Rua Conde do Parnaíba. Em meio aos discursos das autoridades oficiais como o do prefeito, os dos vereadores

e, também, o do diretor da escola, a professora Branca contou que declamou, quando criança e ainda aluna da escola, do alto da janela da casa onde fora pregada a placa. O segundo evento foi o desfile pelas ruas da cidade, descrito por essa professora, assistido por populares, com a participação de autoridades municipais, representantes do Estado Republicano na área educacional (inspetor de ensino, diretor da escola e professores) e alunos da escola exibindo o estandarte e o quadro com a foto do Conde, titular da monarquia do Império. Este quadro e este estandarte transformaram-se em símbolos que a escola sempre exibiu para o batalhão infantil nas solenidades e comemorações cívicas. O terceiro evento refere-se à festa realizada pela escola em comemoração ao Cinquentenário do Grupo Escolar “Conde do Parnaíba”.

Estas três cerimônias, tomadas como fatos político-sociais, foram consideradas totais tanto no domínio das representações, quanto no domínio das práticas que objetivavam assegurar, transmitir e dar sentido ao lugar que esta escola pública ocupava no cenário educacional de uma cidade do interior de São Paulo.

Entretanto, participar deste evento não foi permitido para qualquer aluno e professor. Somente os do Grupo Escolar “Conde do Parnaíba” estavam presentes juntamente com as autoridades de forma oficial. Os demais participantes o faziam na condição de espectadores.

Já o terceiro evento vem trazer à cena aquelas meninas que quase 20 anos antes tinham tomado parte dos dois eventos anteriores como alunas e, neste, estariam na condição de professoras primárias. Não tinham mais um papel secundário. Elas ocupavam também um lugar de destaque. Era uma festa prevista para comemorar o quinquagésimo aniversário da Escola. Como os outros dois, foi realizada na semana do Dia do Patrono e, neste ano, contou com uma programação de uma semana (de 10 a 16 de agosto de 1956). Teve a participação de várias autoridades federais, estaduais e municipais. Quem não pôde se apresentar, se fez representar. O grupo representante da escola mereceu inclusive as congratulações do Exmo. Sr. Presidente da República, Juscelino Kubitschek.

A visibilidade dada à escola pela mídia foi patente. Os eventos ocuparam, por vários dias, as páginas do jornal local – A Folha, do jornal da cidade de São Paulo – O Diário de São Paulo e da imprensa oficial do Estado.

Considerando o tempo de atuação desse grupo escolar na cidade, a estratégia de seus membros, nesta cerimônia, para difundir e enraizar a representação que eles davam de si próprios e da escola, joga um papel importante para a compreensão das estruturas de relações que se estabeleciam no campo político e educacional nesta cidade.

O diretor e os professores se incumbiram da organização dos festejos e do envio dos convites para muitas autoridades. Pode-se dizer que a união dos professores em prol do evento marcou a solidez da coesão de que se revestia o grupo de pessoas desta escola. Com todas as atividades desenvolvidas durante toda uma semana, o grupo de professores e alunos estava não só reativando a própria memó-



ria, mas também a da população, no sentido de fazer mostrar esta escola para que continuasse a ser acreditada. As notícias dos jornais estampavam os nomes de diretores e professores que atuaram ao longo de toda a sua história e dos que nela estavam atuando no momento.

Fazer parte do grupo que participava das cerimônias era, para os professores, poder mostrar quem já havia ocupado um cargo nesta conceituada instituição escolar e quem se encontrava nele naquele momento. Para as autoridades e demais pessoas, era uma forma de assumir os deveres para com uma escola pública – símbolo do desenvolvimento econômico e social e como instrumento de moralização e civilização da massa, ou seja, símbolo do progresso de uma sociedade moderna.

Assim, a festa em comemoração ao quinquagésimo aniversário se realizou como um ritual, no qual os movimentos, seqüências e gestos lembravam empenhos e obrigações, determinando práticas sociais.

Esses três exemplos de rituais foram uma pequena amostra que tomamos para demonstrar como essa escola foi percebida e apreendida não só por essas professoras, agentes desta pesquisa, mas por toda a população de uma cidade interiorana. E ainda mais, para mostrar que como representante do Estado, organizada e normatizada por ele, não poderia de forma alguma ser considerada um “lar” (expressão utilizada pelas professoras durante as entrevistas). No seu interior há todo um jogo político que nada tem de íntimo. É todo jogado na cena pública. Geradora de pensamentos, percepções e ações que são inerentes a uma instituição escolar, esta escola, com certeza, ajudou a definir a relação que estas professoras estabeleceram com o cargo que mais tarde passaram a ocupar.

### **TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS E PRÁTICAS ESCOLARES**

Já a pesquisa de Passos (1997), embora tenha retratado aspectos semelhantes aos de Pavan (2003) no que se refere às trajetórias das professoras, buscou mergulhar no cotidiano escolar vivido pelo último grupo de professoras primárias naquela escola. Após noventa anos, fechava-se um ciclo que destacou a escola no cenário da cidade e que ainda guardava marcas de um período em que foi considerada “exemplar” no ensino primário. Tais marcas foram reveladas pelo estudo de Passos a partir do exaustivo acompanhamento do processo de mudança do grupo de professoras em relação às práticas de sala de aula e às práticas de trabalho pedagógico coletivo e evidenciou que o grupo assumiu seu processo de formação e mudança tendo como esteio um Projeto Pedagógico construído por todas e com a coordenadora pedagógica da escola à sua frente.

Será trazido aqui um recorte do estudo revelado pela presença de uma das professoras que “tinha como sonho” trabalhar no “Conde”. Sua força é o exemplo da força de um grupo na luta pela permanência de uma qualidade de trabalho junto aos alunos e pela reconquista de um lugar de destaque que estivesse evidenciado na

gestão da sala de aula, no relacionamento com os alunos, nas parcerias com outras colegas professoras, no trabalho com os pais, na relação com a coordenadora pedagógica.

Fotografar a prática de uma professora exige mais do que observar tudo o que acontece no interior da sala de aula. Não basta abrir as portas da sala e simplesmente olhar para ela e fotografá-la. É preciso mais que isso. É preciso aprender a olhar para poder vê-la. Ao dizer isso, parafraseia-se Cecília Meireles, tão íntima nesse cenário investigado<sup>5</sup> e tantas vezes presente na leitura das crianças dessa escola.

Assim, a análise da prática dessa professora do Ciclo Básico Inicial da Alfabetização tem como eixo a própria percepção da professora sobre as mudanças que tem realizado na sua ação em sala de aula, na sua forma de entender e pensar o seu trabalho, além da sua compreensão sobre as contribuições que têm oferecido às crianças no seu acesso mais rápido às séries mais avançadas.

E de onde viria sua percepção das mudanças que tem realizado no seu trabalho cotidiano? Sabemos que as novas concepções de leitura e escrita tem permeado o trabalho nas escolas da rede pública e já se apresentam como um indicativo de um processo de mudança das práticas dos professores. No entanto, as pesquisas têm mostrado que não são todos os professores que incorporam as orientações e desenvolvem inovações na sua prática.

A professora investigada afirma que a pessoa só muda sua prática se traz dentro dela a necessidade de mudança: *“Eu acho que uma das coisas que faz a gente mudar é ter vontade de mudar. É estar aberto às coisas que acontecem, é estar acompanhando a evolução”*.

Analisar a formação desta professora tornou-se uma das preocupações desde o início da pesquisa, implicando, portanto, a investigação de sua trajetória profissional. Por um lado, buscou-se no seu caminho de formação escolar a origem dessa sua inquietação em relação à prática de sala de aula. Por outro lado, não era possível ignorar a realidade dos cursos de formação de professores da escola básica em relação à qualidade do ensino ministrado. Mas um fato chamava a atenção: a professora apresentava 23 anos de experiência no magistério primário, o que podia ser um forte indício de que residiria aí, na sua experiência profissional, a flexibilidade para trilhar caminhos novos.

Dessa forma, a análise da trajetória profissional passou a ser um dos desafios a perseguir. Ela freqüentou o ginásio numa escola católica da cidade e fez o antigo curso normal numa escola pública considerada na época, final dos anos 60, como uma escola comprometida com um ensino de qualidade, embora altamente seletiva. Eram os antigos Institutos de Educação Experimental, que se constituíram num número reduzido no Estado de São Paulo e apresentavam uma experiência diferenciada de ensino na época.

---

<sup>5</sup> “A arte de ser feliz” - Cecília Meireles - Texto distribuído às professoras pela coordenadora da escola.

Quando indagada sobre as influências familiares recebidas que pudessem ter interferido na sua decisão profissional, ela revelou que sempre quis ser professora e que ninguém a influenciara para isso, além de não existir na sua família qualquer professora. Chegar a trabalhar no Grupo Escolar Conde do Parnaíba era seu sonho desde antes de freqüentar o curso Normal que formava os professores do antigo curso primário. Aqui, tal como na pesquisa de Pavan, também vemos reforçado o desejo de ser “uma condessa”.

No sonho expressado pela professora percebe-se, ainda, a representação da escola “exemplar” que este grupo escolar ocupava na sociedade jundiáense. Mesmo com um intervalo de 50 anos separando as histórias das trajetórias dos dois grupos de professoras, pode-se observar, ainda, o lugar desejado como espaço reconhecido no cenário educacional da cidade de Jundiá.

A professora identificou como o grande despertar para a mudança da sua prática um curso de Alfabetização Natural que freqüentou em 1985. Esses cursos foram muito divulgados no Estado de São Paulo e com muita intensidade em Jundiá. Eram ministrados pela educadora Gilda Rizzo e tratava-se de uma das primeiras experiências de alfabetização que não utilizava a cartilha. Nas duas entrevistas da professora ela falou com muita ênfase sobre este fato:

*“... mexeu com a cabeça de todo o mundo, deixou a gente a pensar, a refletir, era uma outra maneira de encarar a alfabetização”.*

Este é um momento importante para olhar este grupo escolar como uma instituição que foi se construindo na associação de projetos políticos com a noção de progresso (JULIA, 2001, p.23). Um projeto político que, na década de 1980, repensa o processo de democratização da escola pública garantindo, com o Ciclo Básico de Alfabetização, a permanência dos alunos nas séries iniciais, para reduzir os altos índices de evasão escolar.

O interessante é que esse fato ocorreu um ano depois de a professora ter se declarado desencantada com seu trabalho na primeira série e de ter pensado em desistir de dar aula, pois não se satisfazia com seu trabalho e achava que não servia para alfabetizar. Havia trabalhado oito anos na zona rural e cinco anos na periferia. Desse seu trajeto do desencanto à descoberta é que ela foi começando a experimentar novas formas de trabalho.

O projeto institucional pode ser, assim, reconhecido como um mecanismo gerador de adaptação que certamente informa os processos pedagógicos organizativos de gestão e de tomada de decisões no interior da escola. Desse modo, apesar do desencanto, ela dá força ao projeto institucional pela crença na escola, e também ao seu sonho de pertencer à instituição “Conde”; sonho que vai além da legislação ou das recomendações feitas pelo poder público.

Nesta adaptação ao projeto institucional, é necessário perceber que a professora foi (des)construindo cada etapa da sua trajetória de mudança de uma forma lenta e gradual e conservando, ainda por um algum tempo, a prática que havia desenvolvido até então como alfabetizadora. Essa prática, já conhecida e concre-

tizada por ela durante anos, parece servir como garantia e ponto de partida para as pequenas mudanças que foi introduzindo no seu trabalho diário.

E como a professora foi se tornando também autora/construtora de uma prática marcada pela inquietação e descobertas? As primeiras pistas foram dadas pelo processo de formação, seja ele ainda enquanto estudante, ou na formação que foi se realizando noutros espaços, como os cursos de capacitação. No entanto, é na experiência concreta, no seu cotidiano, que ela foi fazendo uma releitura do seu trabalho e injetando elementos em que acreditava. Ela se sentiu desafiada pelo cotidiano que representava o projeto político institucional e fez dele também um desafio para a alteração da sua prática.

Durante os meses em que Passos observou o trabalho da professora Alice, foi constatando que o cotidiano poderia revelar a autoria de um trabalho que era singular, localizado e concreto. Isto nos reporta a Viñao Frago (1998) ao reforçar o lugar da escola como uma instituição bastante ímpar, que vai se estruturando por meio de normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, que não é monolítico, nem estável, nem repetível.

Encontrava-se no centro do seu trabalho a questão do sucesso dos seus alunos. Sucesso, entendido por ela, como experiência formadora e que verificamos retratado no clima instalado na sala de aula. O estímulo à cooperação e interação, um aprender junto, tem sido a marca imposta ao seu trabalho.

Ficou claro no trabalho dessa professora que a sua concepção de sucesso escolar não correspondia exatamente àquilo que a maioria das escolas têm definido como sucesso, ou seja, tomar o sucesso dos alunos a partir dos índices da não retenção ou da aquisição de conhecimentos estabelecidos por um programa.

Esses dois fatores não foram desprezados pela professora, mas o ponto de partida do seu trabalho foi de que todos os alunos podiam aprender desde que lhes fossem dados tempo e oportunidades.

Esse posicionamento da professora tornou-se muito importante se considerarmos que o seu trabalho era feito com crianças na fase inicial da escolarização, porém, quando se refere à definição ou ao julgamento do sucesso considerado pelas instituições escolares, isso não é levado em conta. A própria organização da escola com seu sistema seriado, com os prazos previstos para o aluno adquirir novos conhecimentos segundo seus programas ou, ainda, com suas comparações do desempenho dos alunos em relação a outros grupos de referência foram alguns dos fatores considerados pelas escolas na definição do sucesso escolar.

Apesar das considerações acima, a professora foi construindo na dinâmica diária do seu trabalho uma visão de sucesso dos seus alunos que era decorrente da própria concepção que ela tinha da criança. Ela declarou:

*“... a gente considera que a criança vem para a escola com muitos conhecimentos e a gente parte daquilo que ela sabe para começar a caminhar”.*

Encontramos sempre os alunos trabalhando em grupos num sentido de construção coletiva do conhecimento, em que a curiosidade e a busca de soluções são incentivadas a partir de hipóteses de trabalho e tendo a professora como mediadora

na aproximação do conhecimento pelas crianças. Ela afirmou que o mais prazeroso no seu trabalho era a descoberta que o aluno realizava em cada atividade.

Pode-se afirmar que a característica central do trabalho dessa professora era a proposta de literatura. Tudo era encaminhado em função do trabalho com os livros infantis. A professora trabalhava a aproximação da criança com o autor e com o conteúdo. Ela lia, as crianças desenhavam, reescreviam, inventavam novas histórias. Todo o trabalho com os livros infantis era discutido com a coordenadora do Ciclo Básico e as outras professoras das séries iniciais. O trabalho da professora não era individualizado, mas decorrente de um projeto que vinha sendo construído com muita troca e discussão com todas as professoras de primeira a quarta séries.

A escolha de somente uma das professoras para a análise nesse texto pretende dar uma idéia do conjunto do grupo de professoras e do tipo de trabalho exercido no ensino primário nos anos finais de sua existência na escola estudada. Mesmo considerando as idiosincrasias, as formas diferenciadas de gestão da classe e outras especificidades do trabalho, a existência de um Projeto Pedagógico que foi elaborado por todas e o trabalho da coordenadora pedagógica como facilitadora e dando acompanhamento direto às professoras podem garantir um trabalho de formação que se realizou dentro da escola e com o conjunto das professoras.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois estudos, embora tomados em épocas diferentes, foram importantes não só para mostrar o lugar que esta escola “exemplar” ocupava em uma cidade interiorana do estado de São Paulo, mas também para se entender que a identidade da instituição está entrelaçada às trajetórias social e profissional de suas professoras e da cidade.

Os aspectos apontados na análise dos dois estudos nos permitem afirmar, inspiradas no trabalho de Julia (1993), que a noção de cultura escolar se estende para além dos programas, levando em conta tudo o que esta cultura deve à sua inserção nas estruturas sociais mais amplas e abrangentes. Trata-se, portanto, de “*um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se levem em conta o corpo professoral chamado a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber os professores*” (JULIA, op. cit., p.15).

Assim, as duas histórias aqui tomadas – da escola e da cidade – mesmo que em momentos históricos diferentes, não podem ser pensadas de forma dicotômica. Para melhor entendê-las, é necessário, constantemente retornar as histórias sociais indivi-

duais e às institucionais, visto que elas se fazem na junção dessas histórias.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, M. F. *A Escola de Dirigentes Paulistas*. Tese de doutorado. FE, UNICAMP, 1999.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CANEDO, L. B. Ritos, Símbolos e Alegorias no exercício profissional da política. *Educação e Sociedade*, 52, 2002.

CARVALHO, M. M. C. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DAMATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahaar, 1983.

ELIAS, N.; SCOTSON, J.L. *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologias das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GOFFMAN, E. *Os momentos e os seus homens*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999.

JULIA, Dominique. "La culture scolaire comme objet historique". *Conferência de Encerramento do ISCHE*, 15, 1993.

MICELLI, S. *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil*. São Paulo: DIFEL, 1979.

PAVAN, D.O. *Duas histórias relacionadas: professoras primárias e o sistema de ensino paulista (1950-1980)*. Tese de doutorado. FE, UNICAMP, 2003.

PASSOS, L. F. *A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica*. Tese de doutorado. FE, USP, 1997.

SOUZA, Rosa F. *Tempos da civilização: a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1880-1910)*. Tese de doutorado. FE, USP, 1997.