# UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## WIARA ROSA RIOS ALCÂNTARA

Uma vida no magistério: fios e meadas da história de uma professora paulista

São Paulo 2008

## WIARA ROSA RIOS ALCÂNTARA

# Uma vida no magistério: fios e meadas da história de uma professora paulista



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO 2008

## WIARA ROSA RIOS ALCÂNTARA

Uma vida no magistério: fios e meadas da história de uma professora paulista

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: História da Educação e Historiografia Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Diana Gonçalves Vidal.

São Paulo

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Wiara Rosa Rios Alcântara

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia

Apro	vado	em

## Banca Examinadora

Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup>		
	Assinatura:	
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup>		
	Assinatura:	
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup>		
	Assinatura:	

À minha mãe, maior incentivadora das minhas escolhas.

Ao Guilherme, companheiro querido.

À Diana, pelo crescimento intelectual proporcionado.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pelo auxílio e pelas oportunidades concedidas;

À minha família que sempre incentivou meus estudos;

Ao meu tio Roni, interessado em cada uma das minhas conquistas;

Aos amigos do 309 (Emari, Rosangela, Edvan, Cristiane, Heglyn, Carol e Ariane) e da Graduação (Débora, Fernanda, Luciana, Tárcia e Lenita) com os quais compartilhei bons e maus momentos durante a elaboração deste trabalho;

Ao Ricardo, Ana e Vivian, amigos prestativos e preocupados;

Aos colegas do NIEPHE pelos ricos debates durante as reuniões e pela discussão do meu trabalho;

À Ivanildes do Centro do Professorado Paulista que entre cafezinhos e águas tornou o meu trabalho mais fácil;

À Cíntia e ao Auro da Biblioteca Pública Municipal de Mogi das Cruzes, sempre tão prestativos em atender minhas solicitações;

Aos funcionários da Escola Estadual Padre Anchieta (especialmente Carmen, Edson e D. Ana) e da Oficina Cultural Amacio Mazzaropi, que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa quando permitiram o acesso aos arquivos;

Aos funcionários da Escola Aristóteles Andrade de Sabaúna, muito receptivos à pesquisa e à pesquisadora;

À dona Vânia Camorim, pelo interesse na pesquisa e pelas informações e fotos concedidas;

À dona Nyssia Freitas, cuja contribuição foi muito relevante para elaboração da primeira parte do último capítulo;

À professora Dra. Maria Lúcia Hilsdorf que com suas indagações inquietantes nos ajuda a avançar;

À professora Dra. Teresa Santos Cunha por sua produção, com a qual dialogo, e pelas contribuições durante o Exame Final de Qualificação;

Às professoras Maria Ângela Salvadori e Alessandra Schueller pelas contribuições durante as reuniões do NIEPHE;

À Maurilane Biccas, professora de História da Educação durante a Graduação e leitora atenta dos meus textos;

À Diana, interlocutora privilegiada que além de me apresentar a Europa, a cada orientação, aula ou reunião sempre apresenta outros mundos, possibilidades de crescimento científico e intelectual. Por isso, minha admiração e carinho;

Ao Guilherme, que suportou minhas ausências e esteve sempre presente mesmo quando estive distante;

Em especial, agradeço à minha mãe Ivaneide, maior companheira nesta e em outras histórias;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela concessão da bolsa de Mestrado, fundamental para os resultados obtidos nesta investigação.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa. **Uma vida no magistério**: fios e meadas da história de uma professora paulista. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

## **RESUMO**

Esta pesquisa objetivou investigar o trabalho docente a partir da trajetória da professora paulista Botyra Camorim. Seguindo os fios da história desse sujeito busquei perceber a multiplicidade de experiências de docência em São Paulo, na primeira metade do século XX. Sob a perspectiva da micro-história, entende-se aqui que a identidade de uma coletividade, de uma profissão, ou de uma classe não pode ser considerada evidente independentemente das trajetórias e da experiência social dos membros que a compõem (REVEL, 1998). A esse propósito, as considerações de Vidal (2006), quando se interroga acerca dos significados atribuídos por professores às diferentes dimensões que compõem o exercício do magistério, foram importantes para análise. Dentre as dimensões da profissão docente, o interesse recaiu sobre as instituições de formação, as condições materiais de trabalho e a relação da professora ao saber. Em função disso, lancei mão de fontes produzidas pela professora, como autobiografias, romances, contos e artigos nos quais ela traz informações sobre diferentes aspectos da profissão docente. Outras fontes usadas para tecer essa história foram os documentos escolares, a legislação e fotografias. Por meio delas, pude interrogar as possibilidades de escolarização da mulher, da formação para o magistério primário na capital paulista, dos modos de ingresso na carreira docente e das condições de trabalho nos diferentes tipos de escola que compunham o referido sistema. Além disso, discuti a relação de Botyra Camorim ao saber, mostrando que é nos jogos das tensões, das negociações e disputas que a professora dá respostas aos desafios do cotidiano escolar, num campo de possíveis.

Palavras-chave: Professora primária – Trajetória – Profissão docente – Saberes pedagógicos.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa. **Une vie à l'enseignement**: fils et trames de l'histoire d'une institutrice du São Paulo. Dissertation (Mastère). Faculté d'Education, Université de São Paulo. São Paulo, 2008.

## RESUMÉE

Cette étude a eu comme objectif étudier le travail enseignant a partir de la trajectoire de l'institutrice du São Paulo Botyra Camorim. Selon les traces de l'histoire de ce sujet j'ai m'aperçu de la multiplicité des expériences de l'enseignement à São Paulo, dans la première moitié du XX siécle. On entend, sous la perspective de la micro-histoire, ici que l'identité d'une colectivité, d'une profession, ou d'une classe ne peut pas être pensée au dehors des trajectoires et de l'expérience du social de leurs membres (REVEL, 1998). À propos de cela, les interventions de Vidal (2006) ont été importantes pour l'analyse, quand on se demande sur les significations atribués pour les instituteurs aux diferentes dimensions qui composent l'exercise du l'enseignement. Parmis la complexité de la profession d'institutrice, l'intérêt a eu surtout sur les institutions de formation, les conditions matérielles du travail et les significations que l'institutrice a donné au savoir pedagogique, dans les différents moments de son action. Par conséquence, j'ai travaillé avec les textes produisent par Botira comme les autobiographies, les romans et les articles sur les quels elle nous donne des informations sur les différents aspects de la profession d'institutrice. Les documents scolaires, la legislation, et les photographies ont eu d'autres sources de ce travail. Et a partir de cettes sources, j'ai pu interroger les possibilités de scolariasation des femmes, de la formation pour être institutrice dans la ville de São Paulo, des moyens d'entrer dans la carrière d'institutrice et des conditions du travail dans les différentes écoles du système qu'on a travaillé. Et j'ai travaillé aussi le rapport de Botyra Camorin avec le savoir pedagogique, en montrant qu'est dans les jeux des tensions, des négociations et des disputes que l'institutrice fait les appropritions creatives des savoirs et des pratiques pour travailler avec les défis du cotidien scolaire.

Mots-clés: institutrice – trajectoire – profession d'institutrice – savoirs pedagogiques

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Largo do Brás em 1860p.38
Figura 2. Estrada de Ferro do Norte
Figura 3. Teatro Colombop.42
Figura 4. Escola Remingtonp.51
Figura 4. Terceiro Grupo Escolar do Brásp.60
Figura 5. Grupo Modelo do Brás anexo à Escola Normal do Brásp.60
Figura 6. Mapa do bairro do Brás em 1916p.67
Figura 7. Boletim escolar de Botyra Camorim no ano de 1922p.74
Figura 8. Boletim escolar de Botyra Camorim no ano de 1923p.74
Figura 9. Boletim escolar de Botyra Camorim no ano de 1924p.75
Figura 10. Mapa da distribuição das Escolas Normais no Estado de São Paulo até
1913p.82
Figura 11. Exercícios ginásticos na Escola Normal do Brás
Figura 12. Movimento da Biblioteca da Escola Normal do Brás nos anos de 1914 e
1915p.107
Figura 13. Movimento da Biblioteca da Escola Normal do Brás nos anos de 1921p.108
Figura 14. Movimento da Biblioteca da Escola Normal do Brás nos anos de 1928p.109
Figura 15. Escola Rural de Itupeva - Jundaí 1948p.141
Figura 16. Botyra com outros professores no Grupo Escolar de Sabaúna,
distrito de Mogi das Cruzesp.156
Figura 17. Escola Aristóteles Andrade em Sabaúna

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Livros escritos por Botyra Camorim	p.15
Tabela 2. Artigos publicados por Botyra Camorim na Revista do Professor	p.16
Tabela 3. Livros de memórias escritos por professores e professoras	p.18
Tabela 4. Crescimento da população de São Paulo entre 1872 e 1893	p.39
Tabela 5. Trajetória Escolar de Botyra Camorim	p.57
Tabela 6. Organização do Curso Primário do Grupo Modelo em 1919	p.63
Tabela 7. Faixa etária das alunas do Grupo Modelo em 1919	p.64
Tabela 8. Naturalidade e origem familiar das alunas do Grupo Modelo em 1919	p.65
Tabela 9. Atividade ocupacional das alunas do Grupo Modelo em 1919	p.65
Tabela 10. Exames de suficiência para ingresso na Escola Normal do Brás	p.72
Tabela 11. Coeficientes das matérias do Curso Complementar	p.76
Tabela 12. Professores da Escola Normal do Brás entre 1925 e 1928	p.86
Tabela 13. Espaços descritos no Inventário de 1913 e 1924	p.96
Tabela 14. Movimento das bibliotecas escolares do Estado de São Paulo em 1917	.p.105
Tabela 15. Livros retirados por professores da Escola Normal do Brás entre 1925 e	
1927	p.110
Tabela 16. Livros retirados por Botyra Camorim entre 1925 e 1927	.p.118

## SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo I - "E o Brás [] era o próprio coração da cidade de São Paulo": as primeiras experiências escolares e de vida em São Paulo	33
1.1. "Fico por ali mesmo no meu Brás, pelas ruas da minha meninice"	33
1.2. "Continuamos a freqüentar a Escola Modelo da Normal do Brás"	55
1.3. A Escola Complementar	69
Capítulo II - "Passo agora diante da Escola Normal do Brás"	81
2.1. A escola, novos espaços e novos objetos	88
2.2. O inventário de 1913	91
2.3. O inventário de 1924	96
2.4. A Biblioteca da Escola Normal	103
2.1.11 Biolioteca da Escola Molliar	103
Capítulo III - "A sala de aula foi o meu mundo": a carreira do magistério	125
3.1. "Após muitos rogos [], consegui que me mandassem para	126
escolas vagas no interior" - O ingresso na carreira	120
3.2. "O batismo de fogo na escola rural" – o trabalho nas	136
primeiras escolas	150
3.3. "Num costuma na roça" - A professora e a comunidade rural	146
3.4. A representação da professora ideal	152
3.5. A Escola Reunida e o Grupo Escolar	154
3.6. O Instituto de Educação	158
3.7. A relação de Botyra com o Centro do Professorado Paulista	161
3.8. "Ser mãe e mestra ao mesmo tempo"	165
3.9. "É maravilhoso orientar e dirigir tantas crianças" – A	172
ascensão na carreira	1/2
Capítulo IV - "Mensageira de relações": Uma professora pensa o social e o pedagógico	177
	1.77
4.1. Botyra Camorim - Uma intelectual da cidade	177
4.1.1. A "pólis intelectual" – Mogi das Cruzes como arena Cultural	181
4.1.2 "Vi meu sonho realizado. Publicar livros"	184
1.1.2 vi moa somio reanzado, i donedi nvios	101
4.1.3. "Maneja com talento a pena e a lira" - a circulação e recepção das obras de Botyra	189
4.1.4. "Muita gente pergunta a razão que me leva a escrever"	192
1.1.1. With gente perguna a razao que me leva a escrever	1,2

4.2. "A maior parte dos professôres [] continua resistindo a	198
idéias novas" – a relação com o saber pedagógico	
4.2.1. "Eu lembrava das aulas de meu professor" – saberes e	199
professores de referência	
4.2.2. "Está provado []" – divulgação de saberes	204
Científicos	
4.2.3. "Métodos novos, aulas, inovações no ensino, tudo era	211
dado e feito para melhoria do ensino" - Apropriações	
da Escola Nova	
Considerações finais	219
Referências Bibliográficas	223
Anexo	235

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é investigar o trabalho docente na primeira metade do século XX, partindo da trajetória da professora paulista Botyra Camorim. Nascida em 3 de março de 1910 na cidade de São Paulo, Botyra Camorim era filha do italiano Felicio Camuri e da carioca Hermínia Villaça. Botyra viveu a infância e juventude no bairro do Brás, onde também se deu toda sua formação escolar. Em 1928, ela diplomou-se professora primária na Escola Normal do Brás e casou-se com o contador mineiro Carlos da Silveira Gatti, com quem teve cinco filhos. No ano seguinte solicitou às autoridades escolares nomeação "para escolas vagas no interior". Depois de trabalhar em três escolas rurais num curto espaço de tempo foi dispensada em todas elas. Ainda em 1929, casada e com filhos, retornou a São Paulo para trabalhar como datilógrafa no Departamento de Águas e Esgoto (DAE). Em 1933, por concurso, retornou ao magistério primário assumindo cadeira em Escolas Isoladas, Reunidas e Grupo Escolar até 1959.

Esse itinerário individual, a partir do qual se buscará perceber a multiplicidade de experiências de docência em São Paulo, é representativo, porque a formação de Botyra como aluna e sua atuação como professora ocorreu simultaneamente ao processo de expansão e organização do sistema público de ensino paulista. Assim, por meio dele é possível apreender também os caminhos percorridos por esse sistema em direção à sua estruturação.

A noção de trajetória não possui a conotação de uma linha que se desenvolve num mesmo e único sentido, mas de "trilhas" heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes (DE CERTEAU, 2003, p. 97). Portanto, a idéia de trajetória tem aqui o caráter "indeterminado" que Certeau lhe atribui. Ainda que seja "um gráfico que toma o lugar de uma operação" tem o potencial de apontar para os possíveis da construção de modos de ver e viver a profissão.

O sonho de Botyra era ser professora no Brás, onde sempre viveu. Apesar das constantes tentativas nos concursos de remoção, somente no final da carreira conseguiu chegar próximo à sua cidade, pois a última escola onde atuou foi em Mogi das Cruzes. Inicialmente foi professora do Curso Primário Anexo à Escola Normal do Instituto de Educação Washington Luís. Posteriormente tornou-se diretora e nesse cargo aposentou-se: "No último domingo do mês de maio, num dia cheio de sol e céu limpo de nuvens, li no Diário Oficial, a notícia, que embora

esperada, feriu meu coração. Daquele dia em diante, eu pertencia à classe dos inativos..." (CAMORIM, 1962, p. 99).

Mas a aposentadoria de Botyra, de fato, não significou inatividade. Pelo contrário, sua atuação em Mogi das Cruzes, onde fixou residência até a sua morte em 1992, lhe valeu diversos títulos. Recebeu, por exemplo, o título de intelectual do ano em 1966 "pela sua constante atividade intelectual"; e o de cidadã mogiana em 1968, sendo a primeira mulher a receber tal honra.

Em 1969, foi sócia fundadora da Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE) de Mogi das Cruzes e sua primeira diretora por seis anos. Quanto aos esforços de Botyra em prol da implantação da APAE, aqueles que conviveram com ela lembram: "como ainda não tínhamos nada, ela diariamente trazia de sua casa sua máquina de escrever, e [...] durante muito tempo nada auferiu, como salário ou outra contribuição. Deixou na APAE sua marca austera e inteligente de administrar". Devido a sua contribuição na estruturação da APAE, a instituição leva hoje o seu nome.

De igual modo, o Centro de Esportes e Lazer de Mogi das Cruzes, desde 1992, ano de sua morte, chama-se Botyra Camorim Gatti. Além disso, teve contos radiofonizados, como "O retrato", pela equipe de teatro da Rádio Bandeirantes (no programa Omar Cardoso em 1974); e "O Natal de Felipe", pelo elenco de rádio teatro da Rádio Mulher (programa de Gilmara Sanches em 1977).

A participação da paulistana, que se tornou "cidadã mogiana" era perceptível em diversas frentes. Continuou investindo no campo da educação, no lazer, no esporte e na cultura da cidade. No entanto, além de ter se destacado como professora, Botyra ficou conhecida como escritora mogiana.

Os escritores mogianos eram intelectuais da cidade reunidos em torno do Centro Mello Freire de Cultura (CMFC). A entidade se constituía em uma rede de apoio na publicação e divulgação das obras dos membros.

Dentre os membros do CMFC, Botyra é um dos que tem uma produção expressiva: colaborou na extinta revista *Jornal das Moças* do Rio de Janeiro, de 1933 a 1945; na *Revista do Professor* e no *Jornal do Professor* do Centro do Professorado Paulista (CPP); na *Tribuna* de Cachoeira Paulista; na revista *Perspectiva*, da Escola de Pais de Mogi das Cruzes; n'A *Gazeta* de São Paulo; e, na página feminina Suzana Rodrigues do *Diário de São Paulo*.

Mas, o primeiro livro só foi publicado após a aposentadoria em 1962. Tratava-se da autobiografia *Uma vida no magistério*. O livro de memória expressa muito bem o trânsito que ela fez entre o campo educacional e o literário – de um lado, as memórias da vida escolar são usadas para compor o enredo; de outro, lança mão do romance para divulgar "quanto faz e sofre um professor".

A partir de então, após a aposentadoria, Botyra cria para si um projeto de escritora, ao qual dedica os últimos anos de sua vida. Ela publica um romance por ano, concomitante com outros gêneros literários, como poesia, contos, artigos, dentre outros. Sua extensa produção pode ser visualizada nos quadros que seguem.

Livros escritos por Botyra Camorim

Título do livro	Gênero	Ano
1. Um estranho na família	Romance	1964
2. O grande segredo	Romance	1966
3. Cristina	Romance	1968
4. O romance da Sra. Gatti	Romance	1973
5. Além da Terra	Contos	1974
6. Os filhos de Davi	Romance	1975
7. O meninão	Romance	1976
8. Devaneio	Poesia	1978
9. O paredão	Romance	1980
10. O monge	Contos	1982
11. Sonhos perdidos	Contos	1983
12. Coisas que acontecem	Contos	1986

Com as informações da última capa dos doze livros foi possível identificar a existência de outros títulos publicados pela autora.

Título do livro	Gênero	Ano
Linhas paralelas	Poesia	1965
Fantasia	Poesia	1966
Relicário	Poesia	1967
Solicitude	Poesia	1968
O segredo da pasta	Romance	1969
Coração	Poesia	1971

Bilhetes de Portugal	Relatos de viagem	1971
Meus versos	Poesia	1972
Miragem	Poesia	1973
Palavras	Poesia	1974
Distância	Poesia	1975
Regresso	Poesia	1976
Elegia	Poesia	1977
Trevo de quatro folhas	Contos	1978
Devaneio	Poesia	1978
Caminhos	Poesia	1979
Minhas lembranças	Poesia	1980
Sentimentos	Poesia	1981
Momentos	Poesia	1982
Quando a Primavera chegar	Contos	-
Conflitos	Romance	-
A volta	Contos	1985
Sonata em quatro movimentos	Biografia	1985
Detalhes	Poesia	-
Motivo	Poesia	1984
Emoção	Poesia	-

No mesmo período, mais especificamente entre os anos de 1959 e 1963, Botyra escreve pequenos artigos para a *Revista do Professor* do Centro do Professorado Paulista (CPP), do qual era sócia.

Artigos publicados por Botyra Camorim na Revista do Professor

Título do artigo	Número da Revista	Ano e página
A aplicação de Testes no curso primário	n. 44, do ano XVII	1959, p.15
Algebrismo e repetência nas escolas	n. 46, ano XVII	1959, p.30
Coisas da minha terra	n.49, ano XVII	1959, p.36
Meu professor	n.53, ano XVIII	1960, p.30
Venturis Ventis	n.55, ano XVIII	1960, p.29
Férias escolares	n.58, ano XVIII	1960, p.25
Disciplina rigorosa	n.59, ano XVIII	1960, p.13

Maestro Julião	n.66, ano XX	1962, p.21
Museu de arte	n.67, ano XX	1962, p.33
Uma vida no magistério (Horta Lisboa)	n.68, ano XX	1962, p.34
Mulher brasileira	n.69, ano XX	1962, p.20
O privilégio de ser professor	n.71, ano XXI	1963, p.30

A extensa produção de Botyra Camorim chama a atenção, sobretudo, quando se consideram os custos da publicação e a responsabilidade de divulgar os livros, que ficaram, nesse caso, a cargo da própria escritora. Para além disso, essa literatura interessa pelos indícios que pode oferecer para o estudo da profissão docente. Suas narrativas ajudam a elucidar diversos aspectos da trajetória de uma professora primária porque, como estilo, ela se vale de situações do cotidiano para composição do enredo. Além de *Uma vida no magistério*, outras obras possuem elementos autobiográficos. É o caso do romance *Cristina*. Nas primeiras páginas dessa obra, a autora dirige uma mensagem ao leitor esclarecendo que "Neste livro o que predomina são os acontecimentos reais, o fato às vezes revelado, às vezes vivido pela própria autora. Muda-se o cenário mas o povo é o mesmo e o tema é oferecido pela própria vida" (CAMORIM, 1968).

Com isso, essa produção, ainda que não seja um reflexo ou retrato da sociedade da época em que Botyra viveu, expressa o modo pelo qual a realidade social das professoras "se transforma em componente de uma estrutura literária" (CANDIDO, 2006, p. 9), e traz indícios de como essa professora significa suas experiências no magistério primário.

### A construção do objeto

Em 2002, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Nesse ano, se deram meus primeiros contatos com as fontes literárias para estudo da História da Educação, mais especificamente quando cursava a disciplina História da Educação II, ministrada pela professora Dra. Maurilane Biccas. Na ocasião estudamos sobre os tempos e os espaços escolares usando, além de outros textos, o livro *Os meus romanos* de Ina Von Binzer; para tratar do mestre-escola e da formação da professora, lemos *Minha vida de menina* de Helena Morley; e *Cazuza* de Viriato Correia para abordar o tema das reformas do ensino no Brasil, mais especificamente as dos anos 1920 e 1930. Todos, narrativas de sujeitos

(professoras e alunos) sobre a vida escolar. Diferente da concepção de história ensinada e construída no ensino fundamental e médio - uma linha do tempo contínua na qual o passado explica o presente – deparei-me com uma disciplina preocupada com a construção histórica da escola primária brasileira, pensada como local de produção de uma cultura escolar.

Ainda durante o curso de Pedagogia, fiz Iniciação Científica, sob orientação da professora Dra. Denice Barbara Catani. Na ocasião, o objetivo era investigar as apropriações das práticas da vida escolar no Brasil (1890-1971), por meio de fontes literárias, memorialísticas e autobiográficas. Pude assim ampliar o leque de leituras dessas fontes, bem como começar a problematizar o uso delas na construção do conhecimento historiográfico. A leitura de um conjunto de romances suscitou, pelo menos, duas questões: 1) Qual o significado de escrever sobre a própria vida? 2) Quais relatos de práticas escolares emergem nessas narrativas?

Em primeiro lugar, contar a trajetória escolar, as lides do magistério, não era uma prática isolada. Depois de anos de dedicação ao magistério, no geral, em meio a muitas privações, compartilhar essa experiência era um meio de testemunhar aos outros professores e professoras o trabalho realizado em prol do magistério. "A conquista do território da escrita, da carreira das letras, foi longa e difícil para as mulheres no Brasil" (TELLES, 1997, p. 409). No entanto, a escrita de romances por professores ou professoras ou sobre eles e elas, não era uma prática isolada nas primeiras cinco décadas do século XX. Isso fica evidente no número significativo de professores e professoras que, geralmente no final da carreira, decidiam escrever narrativas autobiográficas sobre a vida escolar ou a carreira no magistério:

Livros de memórias escritos por professores e professoras

Título	Autor	Ano
1. O calvário de uma professora	Dora Lice	1928
2. Raboné, de colono a professor	Raimundo Pastor	
3. Alegrias, agruras e tristezas de um professor: recordações de Xiririca, Itanhaém, Iporanga e Vila Bela (1919-1926).	Raimundo Pastor	1970
4. O professor Jeremias	Leo Vaz	1921
5. Memórias de um mestre-escola	Felício Marmo	
6. O professor policarpo: páginas de bom humor, dedicadas ao magistério	Máximo de Moura Santos	1940
7. Memórias de uma mestra-escola	Felicidade Arroyo Nucci	1985
8. Uma vida no magistério	Botyra Camorim	1962

9. Antes que toque a meia-noite –	Maria da Glória d'Ávila	1995
Memórias de uma professora	Arreguy	
10. Minha escola, minha vida	Luiza Ribeiro Machado	1977

Felicidade Nucci, por exemplo, na "Dedicatória" de sua autobiografia, agradece àqueles que tornaram possível a "realização do meu sonho acalentado há trinta anos – o de escrever um livro de memórias". Esse elemento conduz ao interesse de investigar a relação dos professores primários com a escrita a ponto de acioná-la para construir uma identidade e legar a própria história como testemunho e herança para as novas gerações de professores.

Em seu artigo *Há uma vocação para o magistério?* publicado na revista Educação de São Paulo em 1928, Lourenço Filho chama a atenção para essa exploração literária da vida do mestre. Tratando mais especificamente da desvalia do mestre da escola pública, ele cita três romances nos quais os protagonistas são mulheres professoras: *Aves de Arribação* de Antonio Sales; *L'institutrice de province* de Leon Frapé; e *La maestra normal* de Mensul Galvez. Objetiva, com isso, mostrar que em todas essas obras ressalta-se o "insignificante prestígio presente do magistério" o que por sua vez entra em choque com os elevados ideais atribuídos à missão do mestre. Mesmo afirmando que esse insignificante prestígio tem "fundamentos históricos, razões profundas no tempo", Lourenço Filho não deixa de dizer que "dado o papel social da mulher e os preconceitos mais esmagadores que a sufocam ainda, na vida da província, a professora deveria dar pábulo a muita inventiva romântica" (LOURENÇO FILHO, 1928).

Ao tratar os romances que tomam como tema a vida de professoras, principalmente as professoras rurais, como inventiva romântica, Lourenço Filho rechaça uma idéia: a de colocar "homens como heróis". Para ele, "todos os professores brasileiros deveriam conhecer, para consolo nosso" o livro de Edmondo De Amicis: *Il romanzo d'un maestro*, pois saberiam que "o mestre rural brasileiro não padecerá como Emilio Ratti, o herói de De Amecis, haja embora muitos administradores municipais com a mesma mentalidade do sindaco de Stazzella".

Tais debates indicam que a narrativa autobiográfica esteve por longo tempo vinculada à pedagogia, pois continha o propósito explícito de contribuir para a "formação dos educandos" por meio da estereotipia dos "bons modelos morais" que se queriam transmitir à mocidade (DUARTE, 2000, p. 307).

A despeito da posição de Lourenço Filho o que quis mostrar é que a vida das mulheres professoras inspirou e foi objeto de romances lidos por professores, professoras, alunos e alunas das escolas normais.

Em segundo lugar, quanto aos relatos de práticas escolares, percebi uma recorrência de narrativas sobre o saber-fazer docente, especialmente nas autobiografias das professoras. Relatos, por vezes acompanhados de uma discussão acerca dos novos métodos de ensino propostos, segundo as professoras, pela Psicologia Moderna e pela Escola Nova. A partir de então, já no último ano do curso de Pedagogia, comecei a elaborar o projeto de pesquisa para ingresso no Programa de Pós-Graduação da FEUSP quando se foi configurando o interesse em investigar, partindo de quatro autobiografias, as apropriações da Escola Nova, bem como as relações dessas apropriações com as representações do trabalho docente, presentes nesses textos literários e memorialísticos.

O projeto recebeu o título "Apropriações da Escola Nova e representações do trabalho docente em autobiografias de professoras (1920-1960)" e o plano inicial tinha por finalidade estudar as apropriações dos saberes e práticas da Escola Nova por quatro professoras primárias que atuaram no campo educacional entre os anos de 1920 e 1960 e escreveram livros de memórias cujo teor principal era a própria trajetória profissional. Para tanto, as principais fontes eram as quatro autobiografias escritas pelas professoras Felicidade Arroyo Nucci *Memórias de uma mestra-escola* (1985); Botyra Camorim *Uma vida no magistério* (1962); Luzia Ribeiro Machado *Minha escola, minha vida* (1976); e Maria da Glória d'Ávila Arreguy *Antes que toque a meia-noite* (1995). A apropriação foi tomada no sentido como a define Chartier (1990): uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem (p. 26). As professoras-autoras foram vistas como produtoras de sentido singulares que se traduzem em atos e práticas (representação).

Para estudo do problema de pesquisa, um dos primeiros passos foi documentar a trajetória das quatro professoras autobiógrafas citadas acima. Nesse esforço, com a localização de um número significativo de fontes pude delimitar melhor o objeto e circunscrever a pesquisa de modo que a alteração mais substancial foi a redução do número de autobiografias de quatro para uma: *Uma vida no magistério* de Botyra Camorim. Como corolário, restringi a pesquisa ao

Estado de São Paulo e não mais São Paulo e Minas Gerais, como planejado inicialmente, pois julguei que seria profícuo abordar a trajetória e atuação de uma professora.

Essa escolha foi se definindo, não só devido à razão já mencionada - localização de um número significativo de fontes que documentam a trajetória da professora Botyra Camorim - mas também, a uma segunda, advinda dos alertas feitos pelas produções da área que lançam mão de fontes literárias, memorialísticas e autobiográficas. Por exemplo, as ponderações feitas por GALVÃO (1998) indicam que o trabalho de produção de fontes, de sua articulação, tematização, rearticulação deve ser exaustivamente praticado. Logo, se a utilização das autobiografias como fontes únicas pode provocar alguns equívocos, investigar os quatro livros de memórias e as trajetórias das quatro professoras na perspectiva da articulação de fontes, era um empreendimento que excedia os limites desta pesquisa de mestrado.

No entanto, a razão principal para alteração no objeto de pesquisa está em que confrontar as quatro obras poderia não resultar em uma reflexão tão rica – para os propósitos deste estudo - quanto acompanhar um itinerário individual que faz aparecer a multiplicidade de experiências, a pluralidade dos contextos de referência, a relação da experiência individual da professora Botyra com a classe e o cotidiano (REVEL, 1998). Em função dessa preocupação, o objetivo agora é investigar o trabalho docente na primeira metade do século XX, partindo da trajetória profissional e pessoal de Botyra Camorim.

A periodização do estudo, delimitado à primeira metade do século XX, justifica-se porque foi quando se deu a escolarização e a atuação de Botyra nas escolas públicas primárias de São Paulo. Isso não significa que a investigação não se debruce sobre período anterior ou enseje discussões para além da periodização estabelecida.

A pesquisa recebeu por título "Uma vida no magistério": fios e meadas da história de uma professora paulista porque, de um lado, interessa saber o que poderia ser a vida no magistério, o trabalho docente na primeira metade do século XX. De outro, a autobiografia aqui citada será tomada como uma das fontes para tecer essa história. Se os fios dizem respeito à experiência singular da professora, as meadas reportam aos contextos de referência, tomados não como determinantes, mas como malhas que oferecem possibilidades e limites ao saber-fazer dos sujeitos.

Por que partir de um itinerário individual? Sob a perspectiva da micro-história, entende-se aqui que a identidade de uma coletividade, de uma profissão, ou de uma classe não pode ser

considerada evidente independentemente das trajetórias e da experiência social dos membros que a compõem (REVEL, 1998). Nesse movimento, acompanhar o fio de um itinerário particular, inserido em meadas de relações, ajuda a perceber os sentidos que em diferentes tempos e espaços a professora Botyra confere aos saberes e práticas da docência.

É necessário ressaltar que ao tomar a "vida no magistério" por objeto, entendo que a profissão docente compreende as experiências nas instituições de formação, os suportes legais para o exercício da profissão, a relação dos professores com os saberes pedagógicos, científicos, artísticos, etc. e as vivências para além do espaço escolar.

Nessa perspectiva, os apontamentos de Nóvoa (1992) a respeito do processo de profissionalização docente são elucidativos. Em seu modelo de análise, ele apresenta quatro etapas da "profissão professor": é um trabalho ao qual consagram uma parte importante de sua vida profissional; a condição de "profissionais do ensino" é assegurada por suportes legais que funcionam como instrumentos de defesa e controle do corpo docente; dispõem de instituições específicas de formação; e participam de associações profissionais que desempenham o papel de defender seu estatuto profissional.

Além disso, apresenta duas dimensões: os valores éticos que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e exterior do corpo docente fazendo com que a profissão deva ser compreendida para além dos limites internos da sua atividade; e a relação dos professores ao saber que, para o autor, é um dos aspectos principais da história da profissão docente. Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? Nóvoa afirma que nas respostas a estas questões encontram-se visões distintas da profissão docente. Os apontamentos de Nóvoa (1992) contribuíram não somente na construção das categorias para estudo do trabalho docente na primeira metade do século XX, como também para pensar diversas dimensões do "ser professora", que não se limita às instituições de formação ou às escolas de trabalho. As vivências e experiências fora desses espaços, os valores e saberes fora do campo pedagógico também participam na constituição de subjetividades que minam a dicotomia entre o "eu pessoal e o eu profissional".

Igualmente importante foi o trabalho de VIDAL (2006a) apresentado no II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica. A despeito de ter como objeto professoras públicas primárias atuantes no Rio de Janeiro entre os anos 1930 e 1940, constitui-se em espaço

importante de diálogo quando se interroga acerca das experiências de docência elaboradas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória profissional, bem como quando tenta perceber os significados atribuídos por professores às diferentes dimensões que compõem o exercício do magistério. O modo como a pesquisadora construiu a investigação interessa também do ponto de vista metodológico. Operando com entrevistas fornecidas pelas professoras egressas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Vidal põe em questão três dimensões da cultura profissional docente na elaboração da *experiência* do magistério: as condições materiais de trabalho, a convivência com a comunidade escolar e a instituição formadora.

Para tanto, foi fundamental o conceito de *experiência* tal como Thompson (1981, p. 189) o concebe – constituída na intersecção entre o plano das idéias e dos sentimentos.

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos (...). Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas.

No entanto, Vidal (2006a) faz um alerta indispensável para quem trabalha com entrevistas, depoimentos, autobiografias, etc. – nessas formas de narrar o historiador não lida com as experiências, mas os com os relatos de experiência, elaboração posterior onde várias temporalidades se mesclam: o vivido, o rememorado e o narrado. Considerando a influência do presente na elaboração das memórias e as expectativas partilhadas pela geração, é necessário atentar para a possibilidade dos relatos comportarem a idealização dos sujeitos acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais. Nesse sentido, tais relatos devem ser tomados com indícios dos significados que a docência foi assumindo para aquele ou aquela que narra sua vida. Ainda que as entrevistas, depoimentos, autobiografias, biografias e romances tenham, cada um, seus protocolos de interpretação e análise, as observações acima são de suma relevância do ponto de vista teórico-metodológico. Relativamente às fontes com as quais se opera aqui, é de grande importância especificar e diferenciar o lugar que cada uma delas ocupa na construção do trabalho.

#### Fontes e metodologia de trabalho

Para estudar de que maneira os detalhes de um percurso individual, "aqueles retalhos de experiência" (REVEL, 1998) dão acesso a lógicas que são sociais, é necessário "levar a sério migalhas de informação" distribuídas em fontes diversas. A partir delas, produzem-se inteligibilidades acerca de "uma vida que só conhecemos por fragmentos e que só adquire sentido por sua inserção numa série de contextos de referências descontínuos" (Idem, p. 37). Essas vidas minúsculas também participam, à sua maneira, da "grande" história da qual elas dão uma versão diferente, distinta e complexa. Com isso, a escolha do individual não é vista aqui como contraditória à do social porque o problema não é opor e sim reconhecer que uma realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise, da escala de observação (REVEL, 1998).

Tendo em vista essa reflexão, passo a discutir questões teórico-metodológicas relativas a cada uma das fontes, entendendo que nenhuma delas é mais completa ou deficiente. O que podem fazer é oferecer uma versão diferente, a qual precisa ser confrontada com outros documentos, com o contexto em que foram produzidas e com pesquisas da área. Sozinhas, possivelmente, não ofereçam ao historiador informações que permitam escrever um relato consistente, porque cada fonte também é resultado de um tempo e de um espaço e foi elaborada para responder a determinados objetivos. Por conseguinte, a natureza da informação não somente torna as fontes diferentes como também complementares.

Na seleção das fontes que ajudam a pensar o problema de pesquisa algumas perguntas são essenciais. Quais as condições de produção da fonte? Como e por que foram produzidas? O que pretendo quando recorro a determinado tipo de fonte? Qual o estatuto informativo da fonte (que tipo de informação pode oferecer e o que não pode)? Qual a posição da fonte no campo e no trabalho (nuclear ou complementar)?

### Autobiografias

O "interesse pelas fontes autobiográficas resulta de uma compreensão ampliada da noção de documento proposta pela História cultural [...]" (MIGNOT; BASTOS; CUNHA, 2000, p. 21). Desde a década de 1970 a história da educação havia refinado suas problemáticas de investigação (VIDAL et all, 2004, p. 143). A renovação de métodos nas práticas de pesquisa teve como objetivo a aproximação dos fazeres ordinários da escola, dos sujeitos da educação e das ações cotidianas, daí o crescente interesse pelas trajetórias de vida e de profissão (Idem, p. 141).

Nessa perspectiva, Ana Cristina Mignot examinou autobiografias de professoras anônimas que atuaram durante a primeira metade do século passado e chama a atenção para um elemento que ao longo desta pesquisa foi ganhando destaque:

[...] o significado de escrever sobre a própria vida, procurando compreender como as autobiógrafas traduzem em seus relatos, modelos particulares de interpretar o peso da instituição escolar nos seus processos de formação e também como buscaram transformá-la com suas práticas (CUNHA; MIGNOT, 2003, p. 14).

No ato de escrever, na produção de narrativas autobiográficas diferentes posições são atualizadas pelo sujeito. É em função das posições que assume que o comportamento e as narrativas do sujeito se configuram em um campo de possíveis. Em outras palavras, o sujeito assume possíveis diferentes dependendo do lugar que ocupa. Quando se muda o lugar de enunciação, muda-se também o significado atribuído aos enunciados (FOUCAULT, 2007).

A respeito da problemática dos lugares, Verena Alberti (1991) se interroga acerca da posição do sujeito na produção de narrativas autobiográficas. Para ela, essa posição tem a ver com a relação do escritor com aquilo que foi no passado; a reconstituição da experiência vivida numa construção "para leitura"; e as diferentes posições atualizadas pelo sujeito no ato de escrever.

Tais questões interessam do ponto de vista da produção da fonte autobiográfica. Professores e professoras que narram suas trajetórias o fazem com um olhar do presente sobre o passado. Logo, o trabalho do historiador é pensar as condições sociais que propiciaram uma dada abordagem sobre o vivido e não outra, considerando o estatuto indiciário da autobiografia. Como já foi comentado, os relatos de práticas não podem ser tomados como a prática em si, como aquilo que acontecia no interior da escola. Um dos grandes perigos no estudo das práticas culturais, segundo Vidal (2005), é fazer uma análise anacrônica das mesmas, supondo regras induzidas pelas práticas culturais contemporâneas. O que a professora viveu, as práticas escolares, já não podem mais ser resgatadas.

É com os indícios que a autobiografia pode oferecer dessas práticas que o historiador busca enriquecer a análise do social recusando a evidência que subentende os usos e mostrando os litígios, os possíveis da enunciação do discurso – em função dos recursos próprios de cada indivíduo ou de cada grupo no interior de uma configuração dada (REVEL, 1998).

Nesta investigação, ocupa uma posição central a autobiografia *Uma vida no magistério*, de Botyra Camorim, mas também lanço mão de outros livros de memórias escritos por professoras primárias que atuaram em São Paulo na primeira metade do século XX, para pensar como os sujeitos representam pela escrita as lutas que travaram no cotidiano.

A despeito de Botyra - ao se constituir como sujeito da educação na autobiografia - tentar dar unidade e coerência à sua vida organizada num texto, não pode evitar que nas suas memórias apareçam as descontinuidades desse itinerário, bem como as táticas para sobreviver na profissão. Assim, ela usa a escrita como troca de experiências ao compartilhar suas memórias sobre as condições nas quais viveu a profissão docente com outras gerações de professoras. É nesse sentido que a autobiografia ajuda a pensar o modo como ela significa o magistério.

#### Romances

Assim como a autobiografia, os romances e contos são fruto de uma produção não somente individual, mas também coletiva. Por essa razão, ao longo do trabalho, procura-se fundir "texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra" (CANDIDO, 2006, p. 13).

Bakhtin (1993), em seu trabalho *Questões de literatura e estética*, por meio de um processo de "devolução", busca, nos diferentes momentos da história da literatura, elementos centrais do romance, como tempo, espaço e indivíduo.

Esses três elementos são incorporados de uma maneira específica pelo romance e não só o diferenciam das formas literárias anteriores como também fornecem elementos para pensar as tensões das sociedades nas quais cada forma emerge. Assim, no romance grego, o tempo é o tempo de aventura, puramente mecânico. Embora haja passagem do tempo, não há indício de um tempo histórico. As personagens que iniciam a aventura são as mesmas encontradas no final. O tempo decorrido não deixa marcas sobre as personagens, não age sobre elas, não deixa rastros. Nem o espaço – que é o mundo estrangeiro, exótico – gera qualquer tipo de mudança sobre os personagens. Nesse cronotopo, o homem e o mundo estão prontos.

A visão moderna de tempo e história é a de que suas ações deixam marcas sobre os homens; é uma concepção atravessada pela mudança. O tempo é um elemento central na construção do enredo, pois a história não é uma "mera seqüência de acontecimentos" (CULLER, 1999, p. 86).

A despeito das diferenças substanciais entre os dois tipos de produção (romance e autobiografia), há categorias com as quais se pode operar, tanto no estudo da autobiografia quanto do romance. Duas já foram brevemente esboçados acima - o paradigma indiciário e o lugar de enunciação. As outras são a polifonia e a verossimilhança. Essa última está diretamente relacionada ao lugar de enunciação porque o sujeito se expressa, mas dentro de regularidades discursivas (FOUCAULT, 2007) e para produzir um relato com a aparência do real, ele não pode fugir aquilo que faz sentido para o público ao qual destina suas narrativas.

Para que o diálogo entre aquele que assume a *função autor* e o púbico seja possível, diferentes vozes, linguagens e visões de mundo são incorporadas na narrativa. Assim, a força polifônica que Bakhtin (1993) atribui ao romance explica-se por ser ele uma zona de conversação entre diversas linguagens. A polifonia está na convivência de uma pluralidade de vozes que, no texto, tomam a forma de uma fala única, pela ação sistemática do narrador. Isso porque a fala de cada um de nós é plural, constituída social e historicamente.

Essas observações mudam a maneira de olhar e tratar o objeto: há uma pluralidade de vozes nele e sobre ele que

[...] nos impele a percorrer vários caminhos, exercitar vários olhares, e a partir de múltiplas evidências que se procura correlacionar, ir fazendo aproximações sucessivas para uma melhor inteligibilidade do objeto em estudo (CUNHA, 1999, p. 22).

Assim, considerando que "o romance é objeto interdisciplinar por excelência", Teresa Santos Cunha afirma que a compreensão do mesmo se faz por aproximações e cruzamento da História e da Educação com outras áreas do conhecimento (História Cultural, Sociologia, Literatura) e pela inserção no seu contexto total (CUNHA, 1999, p. 21)

Logo, não somente a verossimilhança e a polifonia apontam para o ato da fala, para a enunciação, mas também para as relações espaço-temporais do texto e do contexto, visto que as coordenadas de tempo e espaço (cronotopo) são constitutivas da experiência do sujeito e possuem uma historicidade que deixa marcas na trajetória da personagem-professora.

#### Documentos escolares

A documentação da antiga Escola Normal do Brás e estabelecimentos anexos é rica no sentido de permitir aproximações da cultura pedagógica, administrativa e material da escola.

De acordo com Barletta (2005), a arquivística compreende por documentos de arquivo todos aqueles que são produzidos ou acumulados por uma instituição no cumprimento de suas atividades (meio e fim). A instituição escola, na operacionalização de saberes e práticas sociais e escolares, cumprindo sua função social, mobiliza um conjunto de métodos pedagógicos e materiais escolares, que se apresentam como elementos orgânicos da prática escolar diária.

O inventário de bens, por exemplo, permite uma aproximação e reflexão quanto aos objetos e materiais escolares considerados necessários ao trabalho pedagógico, em um dado contexto. Porém, a simples descrição não pode ser usada para afirmar os usos que desses objetos foram feitos. Ainda que a presença ou existência de certos recursos pedagógicos possam sinalizar uma intenção de modelação de práticas entre professores e alunos, não dizem das práticas que eles colocaram em circulação. Nesse impasse, Vidal (2007b) salienta que

[...] pensar a escola na sua materialidade consiste em investigar os fazeres cotidianos e as relações pedagógicas, não como simples correspondência a leis e normas, mas como estratégias e táticas postas em jogo no dia-a-dia escolar [...] Uma vez entregues às escolas e manuseados-frequentados por alunos e professores, esses materiais e espaços assumiam novos significados, muitas vezes não previstos nos investimentos do poder ou nos ditames da reforma.

Por isso, o estudo dos "vestígios desse consumo ativo" só pode ser feito por aproximações. Foi por aproximações que teci considerações acerca dos possíveis saberes que circulavam na Escola Normal do Brás analisando o significado, no campo educacional, nas décadas de 1910 e 1920, de materiais descritos nos dois Inventários de Bens da Escola Normal, um elaborado em 1913 e outro, em 1924. Por meio do Livro de Consultas da Biblioteca, fiz levantamento das leituras feitas por Botyra e pelos professores das disciplinas responsáveis pela formação pedagógica, no período de 1925 a 1928. Usando o mesmo procedimento do estudo dos inventários, discorri sobre os livros retirados pelos professores, destacando os autores e o conteúdo das obras, sem pretender com isso fazer afirmações sobre o modo como foram ou não apropriados na Escola Normal do Brás.

Nos livros de Ponto do Pessoal Docente e no Livro de Nomeação pude identificar quem foram os professores, o momento em que passaram a compor o quadro de funcionários da Normal do Brás e, em alguns casos, de que escola foram removidos. Quanto à documentação referente aos alunos, o Livro de Matrícula do Grupo Modelo Anexo, referente ao ano de 1919, permitiu circunscrever a clientela da escola; e o Livro de Matrícula do Curso Complementar, no qual constam os boletins de notas das alunas, foi importante no sentido de perceber as descontinuidades na trajetória da aluna Botyra, bem como a organização que a escola deu ao sistema de promoção dos alunos.

## Legislação

Assume um lugar central nesta pesquisa a legislação educacional paulista, entendida "como dispositivo de conformação do campo e das práticas pedagógicas" (FARIA FILHO, 1998). Se de um lado, as leis tentam normatizar e alterar o funcionamento do cotidiano escolar; de outro, não é sem lutas que professores, professoras, alunos e alunas lidam com elas. No período aqui estudo, a legislação foi um instrumento freqüentemente acionado pelas autoridades escolares em função de uma dada concepção de educação e organização escolar. Assim, a legislação tornou-se o instrumento privilegiado das lutas no campo político com vistas à instituição da modernidade educacional almejada (SOUZA, 2006, p. 100).

A própria documentação escolar tem origem legal. Os livros de ponto, de matrícula, os inventários, os livros da biblioteca não estão "fora do seu raio de influência" (FARIA FILHO, 1998, p. 94). Além disso, diversos aspectos da carreira do magistério, como alguns meios de ingresso, os critérios de remoção, dentre outros, não podem ser estudados à margem das leis que os regulamentavam. Até porque os desvios, só são desvios em relação às normas. E, é observando tais normas que se pode entender como os sujeitos traduzem as linhas de força com as quais convivem.

Os discursos oficiais são estabelecedores e demarcadores dos saberes-fazeres dos sujeitos. Por fim, a legislação escolar, segundo FARIA FILHO (1998), expressa "a tensão permanente, vivenciada no campo da educação, relativa à identidade dos (ou das) profissionais que dela devem se ocupar" (p. 115).

### Fotografias

"Refletir sobre a fotografia como fonte requer um esforço para superar a atração exercida pela imagem e pensá-la enquanto fonte documental, ultrapassando sua qualidade meramente ilustrativa" (VIDAL, 1998, p. 73).

Tomadas aqui como fonte e não como objeto, as fotografias interessam enquanto vestígios e indícios do passado (BURKE, 2004). Como "representações daquilo que, em determinado momento, foi considerado como imagem válida a ser perpetuada", as fotografias "permitem ao pesquisador acercar-se do conjunto de significados que elas podem suscitar" (SOUZA, 2006, p. 8). De acordo com Rosa Fátima de Souza (2006), as fotografias escolares guardam fortes vínculos entre a memória familiar (o álbum da família) e a história e memória institucional. Dentre o conjunto de cerca de 500 imagens que a pesquisadora reuniu, o tipo mais comum "são as fotos de prédios escolares, seguidas de classe de alunos, retratos-recordação (individual ou de diploma), eventos festivos (festas de comemorações escolares de caráter cívico-religioso) e, em menor número, fotografias de atividades escolares, do corpo docente e administrativo e das atividades de sala de aula" (Idem, p. 8-9).

Dentre as fotografias aqui usadas, uma representa atividades escolares – alunas da Escola Normal do Brás em aula de ginástica. Retirada do Anuário do Ensino de 1926, é um exemplo do tipo de práticas escolares que se queria destacar e divulgar naquele momento, já que o suporte onde foi inserida tinha como uma das finalidades apresentar a situação do ensino no Estado. Tendo-se expandido, nas primeiras décadas do século XX, "a partir de sua inserção nas revistas e nos jornais", a fotografia firmava-se como "um dos ícones da modernidade" e não demorou sua absorção no âmbito educacional (ABDALA, 2008), principalmente com o intuito de divulgar a modernidade pedagógica – monumentalidade dos novos edifícios e novas práticas escolares. Nesse aspecto, o questionamento acerca da intencionalidade da produção da imagem (VIDAL; ABDALA, 2005, p. 178) permite pensar melhor as representações que se pretendia legar ao futuro. Ainda que essas discussões não estejam contempladas no trabalho, vale salientar que foi a partir desse olhar que as fotografias foram apropriadas.

Esta pesquisa foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, os excertos retirados de algumas obras de Botyra Camorim permitem compreender como percebe, por exemplo, o espaço onde teve suas primeiras experiências escolares e de vida – o bairro do Brás.

A história da cidade de São Paulo e do Brás atravessa a trajetória de Botyra no período em que ali viveu, 1910 a 1933. Para tanto, lanço mão de investigações que se debruçam sobre a história da cidade e do bairro no final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Dialogam com essa produção a literatura de escritores da época, bem como as narrativas da professora estudada acerca do bairro. Além disso, discorro sobre os primeiros anos de estudo no Grupo Modelo anexo à Escola Normal do Brás na tentativa de caracterizar o público atendido pela escola, de delimitar quem eram os seus pares, ou ainda, quem eram as alunas que possivelmente se tornariam professoras primárias. Em seguida abordo a passagem pelo Curso Complementar, enquanto um dos momentos da escolarização da infância e juventude. Entre o Curso Primário e o Normal, essa etapa do ensino muitas vezes apresentou uma função indefinida. Ora destinava-se à preparação de professores; ora tinha a finalidade de completar o ensino primário; ou servia de preparação anterior ao normal; ou ainda, podia ser uma etapa substituível por exames. Nesse sentido, é importante tratar do Complementar, pois seu papel na formação do aluno e da aluna traz elementos para perceber o modo como o sistema de ensino paulista foi se organizando tendo em vista a escolarização de suas crianças e jovens.

Entendendo o lugar central das instituições de formação para o trabalho docente, discorro no Capítulo II sobre a Escola Normal do Brás, onde Botyra diplomou-se professora primária em 1928. As fontes localizadas no arquivo da antiga Escola Normal, atual Escola Estadual Padre Anchieta, e na Oficina Cultural Amácio Mazzaropi tornaram possível a escrita do capítulo ao permitir circunscrever a população atendida pela escola, os professores, as disciplinas, os objetos e materiais escolares disponíveis, bem como o movimento da biblioteca tendo em vista a problematização das leituras feitas por professores, professoras e alunas. Dentre as fontes, foram férteis o Livro de Comemoração do Jubileu da Escola Normal Padre Anchieta, constando de histórico da escola, entrevista com ex-alunas, leis que alteraram o funcionamento da escola, nomes de professores e alunas diplomadas pela escola entre 1916 e 1937; livro de ponto de professores do Grupo Modelo anexo à Escola Normal do Brás de 1922, 1923 e 1924; livro de matrícula do Grupo Modelo anexo à Escola Normal do Brás de 1919; livro de matrícula do 2º ano do curso complementar de 1922 a 1928; livro de ponto do pessoal docente de 1925 a 1928; livro de inventário de bens da escola; e o livro de consulta da biblioteca da Escola Normal do Brás de 1925 a 1928, constando o nome dos consulentes, título dos livros retirados, autores dos livros e data da retirada. Além dessas fontes, a legislação e os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo foram extensamente usados e, ambos, em maior ou menor medida, atravessam a investigação.

No Capítulo III, a legislação foi usada para discutir diferentes aspectos da carreira do magistério, como o ingresso, os processos de remoção e nomeação de professores, os critérios de abertura e fechamento de escolas isoladas, dentre outros. Além das fontes oficiais, algumas obras da professora Botyra foram extensamente analisadas, especialmente aquelas cujo tema central é o trabalho docente nos diferentes tipos de escola pública primária que compunham o sistema de ensino do Estado. Também trago à discussão outros aspectos da carreira, como a relação com a associação de professor, da qual fazia parte, e com algumas reivindicações da categoria. Não menos importantes para pensar o que era ser professora primária na primeira metade do século XX são as disputas e lutas em torno da ascensão na carreira e da ocupação desse espaço público pelas mulheres.

Nas diferentes escolas, os sentidos que Botyra conferiu aos saberes e às práticas docentes não foram perenes e contínuos, mas se configuraram diferentemente e foram rearranjados nos diversos tempos e espaços. Assim, a relação da professora com os saberes que circulavam no campo no período em que nele atuou é o assunto do quarto e último capítulo. Antes de discorrer sobre os saberes que a professora divulga, tanto na autobiografia, quanto na imprensa pedagógica, discuto as condições que, em Mogi das Cruzes, tornaram possível a produção de Botyra Camorim e sua inserção como intelectual da cidade.

## CAPÍTULO I - "E o Brás [...] era o próprio coração da cidade de São Paulo": as primeiras experiências escolares e de vida em São Paulo

## 1.1. "Fico por ali mesmo no meu Brás, pelas ruas da minha meninice"

Problematizar a trajetória profissional e pessoal de Botyra Camorim é um empreendimento que não pode ser feito à parte da história da cidade de São Paulo e, principalmente, da história do bairro do Brás onde teve suas primeiras experiências escolares e de vida. Ela mesma, em diferentes momentos de sua produção literária e do percurso na escola pública paulista, traz à tona a importância de São Paulo e do Brás na sua formação. Isso fica bem evidente na introdução do primeiro livro que publicou – *Uma vida no magistério*. Ao lançar mão de sua trajetória para construir uma memória do trabalho docente nas escolas primárias paulistas da primeira metade do século XX, situa essa escrita num espaço e num tempo: a cidade de São Paulo e o seu quarto centenário: "Comecei a escrever estas lembranças no memorável ano de mil novecentos e cinqüenta e quatro, ano de festas para minha terra que festejava o seu quarto centenário" (CAMORIM, 1962, p. 17).

As comemorações do IV Centenário visavam, segundo Silva (2004), mostrar o progresso, grandeza e poderio paulistano, pela divulgação de "mitos", como: "o grito do Ipiranga", "as mulheres elegantes", a "liberalidade dos costumes" e, especialmente, a referência a São Paulo como "capital bandeirante" (p. 5).

O jornal *O Estado de S. Paulo* publica anúncio da Indústria Brasileira em homenagem ao IV Centenário nos seguintes termos:

A grandeza foi uma fatalidade histórica do nosso destino. Imenso território. Grandiosas florestas. Rios caudalosos. Riquezas incalculáveis. Mas isto não bastou ao Bandeirante. Ele quis um Brasil ainda maior. E, à força de tenacidade e heroísmo, alargou suas fronteiras e forjou essa mola gigante de progresso que é São Paulo (O Estado de São Paulo, 25 de janeiro de 1954, p. 123).

Comentando o anúncio, Nicolau Sevcenko afirma que a cidade há muito estava "habituada a formular a sua identidade em termos de hipérboles". O exagero podia ser observado

também nos valores destinados às comemorações. Citando a revista *Visão*, Cammarota (2004) sublinha que 600 milhões de cruzeiros foram destinados para os eventos.

O caráter e a quantidade dos eventos realizados dão idéia desse investimento:

[...] foram inaugurados o Parque do Ibirapuera e a Catedral da Sé, que demorou 41 anos para ser construída. A programação cultural foi vasta. Realizou-se a 2ª Bienal de Artes Plásticas, que reuniu obras de artistas brasileiros e de 41 países. A obra Guernica, de Picasso, foi trazida graças aos esforços do presidente da Comissão dos festejos [...] Na dança, foi criado o Balé do Quarto Centenário, responsável por inovações na arte coreográfica brasileira. Entre os objetivos das comemorações estava o de mostrar a todo o país e ao mundo a grandeza econômica de São Paulo (CAMMAROTA, 2004, p. 10).

Somava-se ao "mito" da grandeza, a imagem da "cidade de todos os povos" (GAMA, 1998, p. 263, apud CAMMAROTA, 2004, p. 11); do bandeirante empreendedor e do povo "que acorda mais cedo no mundo".

O "mito" do paulista trabalhador é usado para explicar dois grandes momentos de crescimento da cidade, "primeiro com o café, depois com indústria" (SILVA, 2004). Tal representação é usada por Botyra na sua autobiografia, de modo que a última frase do seu livro é "Trabalhar é viver". Mas, essa não é somente a forma como concluiu a obra. Na introdução, essa idéia também se faz presente: "[...] trabalhei durante três anos sem dar faltas".

Segundo a autora, no campo da educação, os festejos consistiram em homenagear "as professoras primárias que obtiveram em classe de primeiro ano, mais de noventa por cento de alfabetização" (CAMORIM, 1962, p. 18). Na ocasião, Carolina Ribeiro, então Secretária de Educação emite a seguinte frase: "Se viver é amar, trabalhar e sofrer, aqui eu vivi. Também eu, servindo-me de suas palavras direi que no magistério, para pôr em prática as teorias recebidas de insignes professores, eu vivi porque muito amei, muito trabalhei e muito sofri" (CAMORIM, 1962, p. 18).

Mas em que consistiam os festejos dos educadores? Botyra explica o teor da festa:

A cidade comemorou com festejos e júbilo, e dentre as solenidades programadas, uma trouxe verdadeira surpresa ao magistério. Pela primeira vez o govêrno do Estado homenageou professôras primárias que obtiveram em classe de primeiro ano, mais de noventa por cento de alfabetização. Na lista publicada no Diário Oficial, meu nome

também figurou. Foi uma festa que comoveu a todos que assistiram [...] e teve seu encerramento com a entrega de medalha e diplomas de honra ao mérito a centenas de professôras. Ao sentir em minhas mãos a fria medalha, apertei-a com fôrça e por um momento, lembrei do meu primeiro ano escolar, terrível para mim, tendo a minha volta, dúvidas e fracassos (Idem, ibidem).

Como Secretária de Educação, no ano em que a cidade completaria quatrocentos anos, a grande preocupação esboçada por Carolina Ribeiro (1954) era a porcentagem de alfabetizados, calculada no recenseamento de 1950. Segundo ela, em 1872 havia, em São Paulo, 20% de pessoas alfabetizadas; essa cifra caiu para 14% em 1890, subiu rapidamente para 34,29%, em 1900; e, mais lentamente, até 1920, quando chega a 41,53%; em 1940 atinge a casa de 57,46% e, finalmente, em 1950, 64,56% de cidadãos paulistas sabiam ler. Com base nesses números, Carolina Ribeiro afirma que, nesse ritmo, seriam necessários mais cinqüenta anos para alfabetizar todos os paulistas.

Porém, o espanto maior de Carolina Ribeiro é a disparidade entre a grandeza econômica do Estado e a porcentagem da população alfabetizada:

A mim, me dói vêr o Estado líder, o que só conta por milhões e milhões os seus cafeeiros, e biliões de cruzeiros, e toneladas de algodão; o que, no passado recuou meridianos e alargou as fronteiras da Pátria e praticamente lhe deu independência; o que tem a "cidade que mais cresce no mundo" e o maior parque industrial da América do Sul", o que deu ao Brasil tão grandes homens, e mandou embaixadas de Educadores para todos os Estados, a dar lições, a reorganizar o ensino, e a nacionalizar; o que já desenhou dentro do seu território a maior rêde ferroviária e rodoviária do país e estendeu fios telegráficos e telefônicos por tôda parte; o que tem a maior e mais perfeita imprensa e já possui mais de 30 mil professores e duas Universidades – custa mesmo crer que o Estado de São Paulo chegue aos quatrocentos anos, devendo alfabetização a mais de dois milhões de seus filhos (RIBEIRO, 1954, p. 115).

Expressar o desenvolvimento de São Paulo pelos números não foi um movimento que se deu exclusivamente no campo educativo. Na época das celebrações foram feitas edições comemorativas de diversos jornais, indicando por gráficos, o crescimento de São Paulo, em diversas áreas. Sem dúvida, entre essas estava a educação. Na acepção de CAMMAROTA

(2004), o conteúdo dessas edições comemorativas expressa como se construíram os vários mitos em torno da história paulista.

Também na ocasião, a Prefeitura do Município de São Paulo publicou o livro do *IV Centenário da fundação da cidade de São Paulo*. Dentre os textos que compõem o livro, encontra-se o discurso da Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Carolina Ribeiro, proferido em 1953 no Instituto de Educação "Caetano de Campos". Ao discorrer sobre "O Ensino através da História", recorre à história da cidade para encorajar os professores a não desanimar diante de condições difíceis de trabalho.

Segundo Carolina Ribeiro, a cidade nasceu de uma escola no apertado espaço de "14 passos por 10". Falando para professores, professoras e autoridades educacionais ela pergunta: "Onde os livros e cadernos, nos primeiros tempos? Onde o material didático?". A resposta às indagações deveria servir de estímulo às professoras recém-formadas. Quando quiserem desanimar nas escolinhas devem procurar o material no almoxarifado do Padre Anchieta e, com sua pedagogia, verão que rico é, de material didático.

"Escolinhas" é possivelmente uma referência à escola rural e isolada. As professoras ali presentes deveriam, assim como o Padre Anchieta, procurar o material "Na natureza. Uns espinhos de mandacaru, umas fôlhas, uma casca de palmito, uns seixos, umas sementes ... tudo servia [...] o que é preciso é que haja olhos para ver, inteligência par entender e coração para sentir" (RIBEIRO, 1954, p. 100).

A Secretária de Educação evocava a idéia corrente de que São Paulo originou-se de um colégio de jesuítas instalado, em 1554, no alto de uma colina que tinha a oeste o riacho e o vale do Anhangabaú e a leste a várzea do rio Tamanduateí. Assim, ela recorre ao passado, "à origem da cidade" para estabelecer uma relação entre o lugar de destaque que São Paulo vinha assumindo no cenário nacional e a contribuição que a educação deveria dar para o desenvolvimento da cidade, principalmente aumentando a população alfabetizada.

No entanto, conforme estudo de Custódio e Hilsdorf (1995), o colégio dos jesuítas não era colégio, nem se chamava São Paulo. As autoras salientam que nos primeiros anos, os jesuítas certamente ensinavam as crianças índias e brancas, mas não em colégios secundários. Usando como fonte cartas jesuíticas, as pesquisadoras esclarecem que quando os jesuítas referem-se às atividades escolares tratam "do ensino da doutrina e das práticas devocionais, do ler e do escrever (tupi? português?) e do cantar para ajudar à missa" (CUSTODIO; HILSDORF, 1995, p. 173).

Esses procedimentos se deram em todos os pontos de penetração missionária e não podem ser tomados anacronicamente. Primeiro não podem ser interpretados como referências à atividade sistemática organizada nos moldes de colégios humanísticos, mesmo porque estes estavam em processo de definição pela própria ordem, na Europa. Exatamente nesses anos, entre fins da década de 1540 e inícios dos anos 50, os colégios secundários estavam definindo suas "facies" no âmbito da Companhia, e ela própria estava encontrando sua identidade como ordem dedicada ao ensino (Idem, ibidem). Em segundo lugar, as menções às atividades de "colégio" devem ser lidas no contexto do trabalho interno da e para a própria Companhia, no sentido medieval (e não renascentista, moderno, de instituição) que o termo conserva na época: ter-fazer um "colégio" é "ler um texto (= estudar) em conjunto". O termo colégio tem também os conotativos de conjunto de membros da Companhia e de edifício [...] (Idem, p. 174).

A investigação de Custodio e Hilsdorf (1995) contribui substancialmente para [...] rever o mito propagado em torno da atuação dos jesuítas em São Paulo, que faz de um colégio a origem de uma cidade. "Assim, a despeito do que diz a bibliografia, apenas no início do século XVIII é que o estabelecimento de São Paulo esteve mais perto de funcionar como um colégio completo, desde a aula elementar de alfabetização até os estudos teológicos" (Idem, p. 179). Os jesuítas não tiveram (nem quiseram ter) colégios secundários de humanidades desde o início de suas atividades. O trabalho nos colégios não foi contínuo e de êxito espetacular desde o século XVI. O "Colégio de São Paulo" aparece na maior parte dessa memória-história como uma "casa de meninos" para doutrinação e alfabetização. "E nem se chamava São Paulo..." (Idem, p. 179).

Na interpretação de Glezer (1994-1995), os republicanos paulistas precisaram criar um passado que justificasse o presente. E criaram uma nova história: a de uma visão gloriosa, uma cidade muito importante, uma raça característica de São Paulo.

No entanto, o poderio e crescimento paulista que se intentou mostrar no IV Centenário era um fenômeno muito recente, como afirma Raquel Glezer:

Durante a maior parte de sua existência, ela foi um pequeno povoado. Embora obtivesse o título de vila em 1560 e o de cidade em 1711, sua população foi escassa, comparada com outras cidades brasileiras, em 1766 – cerca de 5.000 habitantes; em 1794, 9.500; em 1836, 22.000; em 1872, 31.000; em 1886, 48.000; em 1890, 65.000. Somente no final do século XIX houve o salto e de 192.000 habitantes em 1893, a cidade passou a 240.000 em 1900 (GLEZER, 1991, p. 164).

Corroborando a afirmação de Glezer, Jorge (2003) salienta que, por mais de três séculos, a capital paulista ficava durante metade do ano no meio de um lago formado pelas enchentes do Tietê e do Tamanduateí. A configuração da bacia hidrográfica paulistana começou a se alterar significativamente no final do século XIX, quando a expansão dos cafezais no interior paulista iria impor a São Paulo novos destinos.

Ao se tornar centro financeiro, mercantil e ferroviário para exportação do café, a cidade experimentou um "intenso e tumultuoso crescimento demográfico e expansão urbana" (Idem, p. 10). Conforme já foi apontado acima, a cidade que em 1872 possuía 31 mil habitantes passou a contar com 239 mil em 1900.

Nesse contexto, a explosão demográfica deveu-se, sobretudo à chegada de imigrantes para trabalhar nas lavouras de café, dos quais, muitos acabaram indo para as cidades. As principais regiões onde os imigrantes se fixavam foram aquelas próximas às estações, dentre elas, o bairro do Brás onde Botyra nasceu e viveu sua juventude.

O Brás, até o final do século XIX ainda tinha um caráter rural (REALE, 1982). Em 1865, segundo a mesma autora, "[...] havia no Braz 164 casas. Somente dois anos depois foi inaugurado o Chafariz que fornecia água para a população do bairro, que até então bebia as águas barrentas do Tamanduateí" (Idem, p. 13). Isso porque o bairro estava situado nas várzeas dos rios Tietê e Tamanduateí.

O núcleo inicial do Brás estava ligado à Igreja do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, erigida na segunda metade do século XVIII por um português, proprietário rural da região – José Brás, daí advindo o nome do bairro (Idem, p. 3).



REALE, 1982, p. 5

Se a imagem acima reporta ao ano de 1860, pouco tempo depois, essa paisagem ia adquirir cada vez mais características urbanas. Isso porque em 1877, a inauguração da Estrada de Ferro do Norte, que fazia o tráfego entre São Paulo e a capital do império, foi fator decisivo para o desenvolvimento do bairro.



Estrada de Ferro do Norte - REALE, 1982, p.15

Além da estrada de ferro, data dessa época, também, a construção de uma "nova estação da Inglesa, localizada diante da Estação do Norte" (Idem, p. 17). A existência da estrada de ferro era uma das exigências para a instalação de hospedarias destinadas aos imigrantes, na região. Em 1877, o Brás foi o local escolhido pra tal empreendimento, já que facilitava "o acesso dos imigrantes e também, dos representantes dos cafeicultores que estabeleciam seus contratos" (UEDATA, 2004, p. 7).

As estações ferroviárias de tal modo impulsionaram o desenvolvimento do Brás que "na última década do século XIX, era o segundo mais populoso da capital depois de Santa Ifigênia" (SOUZA, 1998, p. 105). O quadro abaixo ajuda a visualizar bem essa expansão:

-				
Distritos	1872	1886	1890	1893
Sé	9.213	12.821	16.395	29.518
Sta. Efigênia	4.459	11.909	14.025	42.715
Consolação	3.357	8.269	13.337	21.311
Brás	2.308	5.998	16.807	32.387

Quadro do crescimento da população de São Paulo entre 1872 e 1893

Penha	1.883	2.283	2.209	1.128
N. Sra. do Ó	2.023	2.750	2.161	2.350
São Paulo	23.243	44.030	64.934	129.409

Fonte: Torres, (s.d.), p. 112

Percebe-se que entre 1886 e 1890 a população do Brás quase triplicou e dobrou entre 1890 e 1893. Sem dúvida, em pouco tempo, São Paulo e, nele, o bairro do Brás experimentaram uma "explosão" populacional. Mas quem eram os novos habitantes? Parcela considerável da população era composta de imigrantes que vinham trabalhar nas lavouras de café, por incentivos do próprio Estado. Com isso, "na última década do século [XIX] entraram no estado 700.000 imigrantes, e uma parte deles ficou na área urbana ou para ela retornou [...] em 1900, os italianos eram 50% da população urbana" (GLEZER, 1994-1995, p. 18, 20).

Mas qual a estrutura da cidade para receber esse contingente populacional no final do século XIX? Como se relacionava o crescimento da cidade e o oferecimento de serviços públicos? "O paulistano da segunda metade do século XIX almejava dois serviços básicos: a água e a luz" (DIETRICH, 2003, p. 19). De acordo com a mesma autora, a escassez de água potável estava relacionada com problemas de distribuição. Nessa época, o fornecimento de água era feito em chafarizes e pipas, o que logo se tornou insuficiente para abastecer a população em crescimento.

O governo do Estado assumiu o serviço de água e esgoto da cidade somente em 1892 (WHITAKER, 1946 apud JORGE, 2003, p.15). A Repartição de Água e Esgoto só foi criada na última década do século XIX, mais precisamente, em 1893. Entretanto, isso não significou provimento de água encanada em todos os bairros da cidade. Por isso, pode-se afirmar que o incentivo à imigração européia não foi acompanhado de planejamento para administrar os problemas de moradia e saneamento.

Ao final do século XIX e início do XX, bairros populosos da cidade ainda não eram servidos com abastecimento de água encanada ou mesmo esgoto [...] Em 1903, uma grave crise atingiu São Paulo, o que levou a Repartição de Águas e Esgotos a ampliar a captação de águas do Tietê [...] Durante muitos anos as águas desse rio abasteceram as populações proletárias do Brás, Bom Retiro, Mooca e Belenzinho (JORGE, 2003, p. 13, 14).

Corroborando com a afirmação acima Besen (2004), ressalta que entre 1900 e 1928, a rede de água e esgoto cresceu pouquíssimo em relação ao crescimento da área ocupada e, entre 1918 e 1928, somente os bairros-jardim foram servidos de infra-estrutura.

Quanto à iluminação, parece ter chegado mais rapidamente à população, já que a partir de 1870 a companhia inglesa The San Paulo Gas Company trouxe a esperança da iluminação da cidade, substituindo o querosene pelo gás. A construção do Gasômetro foi feita na Várzea do Carmo, atual Parque D. Pedro II, nas proximidades do bairro do Brás. Antes disso, o lampião a querosene parecia ser o recurso mais utilizado.

[...] poucos lampiões, bastante distantes entre si, produziam uma luz tênue e que não raro se apagava no meio da noite, deixando a cidade no mais profundo breu [...] Nessas décadas [1850 e 1860] as fontes de iluminação eram azeite de baleia e o óleo de peixe trazidos à capital pelos lombos de burros de Santos (DIETRICH, 2003, p. 19).

Relativamente à luz elétrica, ela "só começou a ganhar espaço a partir da década de 1880, época da industrialização na cidade" (DIETRICH, 2003, p. 22). Além de favorecer a expansão da industrialização com a luz elétrica, a empresa Light and Power, também foi responsável pela instalação e funcionamento dos bondes elétricos.

Dessa maneira, a demanda por novos serviços crescia à medida que a população também aumentava na cidade. Os apontamentos acima são importantes porque dão uma idéia dos caminhos percorridos pela cidade de São Paulo em busca da construção de um espaço urbano e moderno. Faziam parte dele, a luz elétrica, a água encanada, as indústrias, os transportes e as escolas, raramente citadas nos estudos que tratam da urbanização entre as últimas décadas do século XIX e as duas primeiras do século XX. Nessa época, o processo de modernização e urbanização começa a ocorrer e se intensificar na cidade. Os traços dessa modernização e enriquecimento podem ser observados também na disseminação de novos espaços de lazer, como teatros e cinemas, sobrepondo-se à paisagem provinciana da cidade e do bairro.

O Teatro Colombo, por exemplo, foi inaugurado festivamente no dia 19 de fevereiro de 1908 com a peça "Maria Anotineta" de Giaconetti, levada pela Companhia Dramática Italiana do ator Antonio Bolognese.



Teatro Colombo - Fonte: Reale, 1982, p. 48

O teatro situava-se no Largo da Concórdia, com lotação para cerca de 2.000 espectadores e foi uma das mais importantes salas de espetáculo do Brás (REALE, 1982). De acordo com a autora citada, havia outros teatros no Brás, como o "Mafalda" na Rua Rangel Pestana; na mesma rua, o "Teatro Olímpia"; o Teatro "Oberdan", o mais moderno e elegante teatro do Brás; e, o maior teatro do bairro, situado à Avenida Celso Garcia, o "Brás Politeama" (REALE, 1982, p. 49).

Essas salas de espetáculo do Brás não eram somente teatros, mas cine-teatros, intercalando-se períodos de temporadas teatrais com outros em que somente havia projeção de filmes, ou ainda temporadas mistas [...] Nesses teatros apresentavam-se grandes companhias italianas líricas e de operetas, grupos dramáticos com a participação de artistas famosos [...] (Idem, p.50).

O bairro era também conhecido pela sua alegria. "Tudo era motivo para festas e comemorações, para a alegre e descontraída população do Brás [...] a presença da população italiana, barulhenta e alegre, vai dar uma nova conotação ao bairro, implantando aos poucos seus hábitos e tradições" (Idem, p. 41). No romance *Um estranho na família*, de Botyra Camorim, o bairro é retratado como o "coração da capital paulista" e como "um pedaço da Itália".

Na longa transcrição a seguir, retirada de outra obra de Botyra, ela destaca imagens que lhe vêm à memória quando recorda sua infância e juventude no bairro:

[...] quem conheceu o Brás como eu, desde que nasci, fazendo parte de sua gente, alegrando as ruas com as infantis cantigas de roda, caminhando às mesmas horas todos os dias para a Escola, pela mesma Avenida Rangel Pestana; freqüentando as matinés do Colombo, as missas domingueiras da Matriz de S. João Batista, passeando de carro puxado à cavalo, que fazia ponto ante a estação do Norte, hoje Roosevelt; visitando as exposições do Palácio das Indústrias, passeando nas alamedas do parque D. Pedro, sentindo o forte odor que se desprendia do "Gazômetro", o ponto onde as mães passeavam com os filhos com coqueluche, certas de que o gás desprendido das maquinas aliviava os acessos; assistindo às festas da rua Muller, os carnavais de rua e muita coisa mais, têm como eu, o Brás no próprio coração. Para nós ele viverá sempre na lembrança. Foi o bairro mais alegre de S. Paulo, onde os estrangeiros que chegavam, iam dando nova forma, nova vida que o tornava tão diferente dos bairros da cidade, da classe alta como os Campos Elísios, Angélica, Paulista!

Os cortiços barulhentos, o homem do periquito com seu realejo a vender ilusão, os vendedores ambulantes, os padeiros, alegravam as ruas (CAMORIM, 1986, p. 21).

O bairro era conhecido não somente pela sua alegria, mas também pelo barulho advindo dos cortiços, habitação que ali se tornou característica. Isso porque, "atraídos pela facilidade de transportes, pelas oportunidades de trabalho, e sobretudo pelo baixo preço dos terrenos, considerados insalubres devido às inundações" (REALE, 1982, p. 24), um grande número de italianos instalou-se no Brás.

A estrutura desses terrenos favoreceu a proliferação de cortiços e habitações coletivas. Ainda na década de 1910 os principais problemas da cidade eram "o saneamento público e as precárias condições de higiene da cidade" (BESEN, 2004, p. 45). Uma matéria no jornal *O Estado de S. Paulo* descreve "Uma rua de cortiços":

Oh! Os cortiços! Já viu o leitor um cortiço, ou pelo menos calculou o que seja isso? Um corredor ao ar livre, para onde dão dez ou quinze portas de cada lado. A cada porta corresponde uma habitação: nada mais que um cômodo, por muito favor dois, onde se aboletam, sabe Deus como, pais e filhos. A cozinha é apenas o fogareiro que se vê à porta ... Foi nos cortiços que a epidemia de 1918 mais fez vítimas, sobretudo nos primeiros dias, quando ainda não havia hospitais em número suficiente. Ora depois da gripe, era de se esperar que as nossas autoridades não perdessem de vista os cortiços, e,

ou tratassem de acabar com eles ou exigissem de seus proprietários uma higiene rigorosa, rigorosamente fiscalizada (OESP, 5-2-1921, apud SEVCENKO, 1992, p. 129).

A epidemia da "gripe espanhola", difundida pelo mundo todo a partir do foco dos campos de batalha da Europa, abateu-se sobre São Paulo de tal modo que evocava a peste negra medieval, conforme Sevcenko (1992).

O Brás foi um dos bairros mais atingidos com a gripe, visto que seu cemitério estava entre os que recebiam um maior número de mortos (TORRES, s.d., p. 185). Ela acrescenta que nos cemitérios do Araçá, da Consolação, da Penha e do Brás foi instalada luz elétrica para não serem interrompidos os trabalhos durante a noite.

No Araçá e no Brás houve dias em que os enterramentos foram superiores a 150, numa média, em 10 horas de trabalho, de um, de quatro em quatro minutos. O cemitério do Brás foi, então, novamente ampliado, com a anexação de terrenos ocupados pelo setor da Limpeza Pública da Zona Leste (Idem, p. 185).

Assim, a epidemia retarda a pretensão do prefeito Washington Luiz de construir o Parque da Várzea do Carmo, de realizar os trabalhos de pavimentação e arborização das ruas da cidade. Ao invés disso, "o que fez foi aumentar a área dos cemitérios, garagens para carros de transporte de cadáveres, oficinas para construção de caixões mortuários" (Idem, p. 184-185).

Os efeitos da gripe também se fizeram sentir na Escola Normal do Brás. Entrevistas de ex-alunas, constantes no Livro de Jubileu da Escola, elucidam como reagiram à epidemia:

Nesse período havia a Guerra Européia e por isso nos interessamos pela Cruz Vermelha realizando em 1917 uma quermesse em benefício da mesma. Em 1918 houve a epidemia da gripe quando já estávamos em preparativos para a formatura, a qual se realizou sem festas na maior simplicidade e os diplomas foram entregues na secretaria.<sup>1</sup>

Outra aluna, que se formou na mesma escola em 1918, recorda o modo como foram entregues os diplomas bem como a morte de uma colega que não chegou a concluir os estudos.

.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Livro de comemoração do Jubileu de Ouro da Escola Normal Padre Anchieta

[...] a entrega dos diplomas foi mais fúnebre que uma sala mortuária. Não ganhamos missa e as alunas forma buscar os seus diplomas cada uma por si em uma lacônica palavra "Felicidades". Não puderam realizar a festa devido a gripe de 1918. Só puderam tirar as fotografias. N 'esse ano diplomaram-se cento e tantas moças, tendo falecido uma delas antes de completar os estudos.<sup>2</sup>

Não somente o poder público empenhou forças para enfrentar a situação, mas a própria população tomou iniciativas nesse sentido. O Grupo Escolar 7 de setembro, por exemplo, situado na esquina da Rua do Gasômetro com Monsenhor Andrade foi transformado em centro médico. A colônia italiana organizou um hospital com 300 leitos que funcionava na Escola Profissional (REALE, 1982, p.38).

Para se ter uma idéia do impacto da "gripe espanhola" no funcionamento das escolas na capital paulista, é interessante mencionar três ações do poder público e das autoridades escolares. Primeiro, em outubro de 1918, os Grupos Escolares foram fechados (Anuário do Ensino, 1918, p. 10). Segundo, em 1920, através do Decreto n. 3187 de 30 de março abriu-se no "Thesouro do Estado, á Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, um credito especial de tres mil trezentos e oitenta e seis contos quatrocentos e tres mil quatrocentos e sessenta e oito reis (3.386.403\$.468)" para ocorrer com as despesas feitas por ocasião da epidemia da gripe. Terceiro, houve alteração na carreira dos professores que trabalharam em 1918. Esse elemento aparece na *Revista do Professor* do CPP anos depois. Na seção "Guia do Professor", que traz informações sobre leis que alteram os vencimentos, a contagem do tempo de serviço e outros aspectos da carreira, nota-se:

Para efeito, da liquidação de tempo de serviço do professor, o Tesouro não desconta as faltas eventuaes nem as licenças para tratamento de saude, desde que não passem estas ultimas de um mês por ano. As licenças especiais, naturalmente, não são descontadas. O ano da gripe, contado em dobro para os professores que tenham trabalhado em 1918, não aproveita para majoração de vencimentos, porem somente para aumento da quarta parte dos vencimentos, após trinta anos de serviço. Os professores com direito a essa regalia, ao contar 29 anos de serviço, já podem requerer liquidação de tempo para efeito de aumento da quarta parte dos vencimentos, citando o fato de ter trabalhado durante a gripe e o cargo exercido nessa ocasião (Revista do Professor, ano I, abril de 1934, p. 40).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Livro de comemoração do Jubileu de Ouro da Escola Normal Padre Anchieta

Todavia, apesar do destaque aqui ter sido dado à gripe espanhola, outros flagelos atingiram a cidade, submetendo-a a aflições terríveis em 1918, os chamados "três Ges": "a Gripe (espanhola), a Geada e os Gafanhotos. Outras versões ampliadas denunciavam entre calafrios os 'cinco Ges', acrescentando àqueles também a Guerra (Primeira Guerra Mundial) e as greves (as grandes greves de 1917 e 1918)" (SEVCENKO, 1992, p. 24).

Comentando as consequências de cada um dos flagelos para os paulistas, Nicolau Sevcenko afirma que as geadas intensas e as nuvens de gafanhotos se tornaram em 1918, um pesadelo recorrente nessa cidade extremamente dependente do sucesso das lavouras de café.

O movimento operário organizado em torno de sindicatos anarquistas deflagrou uma grande greve em 1917 que praticamente paralisou as atividades urbanas e os serviços públicos causando alvoroço geral. Para tanto, o remédio usado pelo governo paulista, a fim de sanar a má influência desses elementos sediciosos (os exploradores estrangeiros que andam a promover e fomentar as massas operárias), foi a expulsão e banimento dos estrangeiros (PEREIRA; MAGALHÃES, 2004, p. 27,28).

N' *O Romance da Sra. Gatti*, além de utilizar as ruas, as casas comerciais, e as festas do bairro do Brás para compor o enredo, Botyra também evoca memórias das greves no bairro:

Passei quase que uma grande parte da minha vida no bairro do Brás. Acompanhei seus costumes e freqüentava as festas principais, como a famosa festa da rua Miller, as quermesses da Matriz os passeios de domingo na Avenida Rangel Pestana. Presenciava todos os anos o desfile dos carros alegóricos na época do Carnaval torcendo para os grupos dos Fenianos, dos Tenentes do Diabo, clubes carnavalescos que desfilavam e eram premiados os mais originais e vistosos. Ao lado dos carros, vinham homens fantasiados levando na mão os archotes. Dos carros eram atiradas serpentinas para o povo e vice-versa. Nas ruas, os combates de confeti e lança-perfumes eram a distração do povo. Muitos levavam cadeiras para se sentarem nas calçadas apreciando o movimento do corso na Avenida.

Não só de festas fui pequena espectadora. Havia frente à minha casa, uma enorme fábrica que existe até hoje. Certa ocasião houve uma greve e através da vidraça, assisti o encontro dos operários com a cavalaria da polícia que pisoteava aqueles homens

armados de cacetes. Desde então fui sempre contra a violência (CAMORIM, 1972, p. 147).

Poucos anos depois, em 1924, ocorreu o "maior massacre urbano realizado durante o período republicano e praticado no centro da capital bandeirante" (ROMANI, 2004, p. 20) – a Revolução de 1924. Para Carlo Romani, a "história oficial contada pelos paulistas não a reconhece como revolução, pois nem o governo estadual nem a burguesia paulista a apoiaram" (Idem, p. 21). Antes, a Revolta de militares "contou com um ingrediente que desagradou bastante à aristocracia brasileira: a adesão do proletariado e de imigrantes estrangeiros que pegaram em armas" (Idem, ibidem).

De forma romanceada, e bem documentada, Meirelles (1995) narra a Revolução de 1924. Assim, no dia 11 de julho de 1924,

Às dez horas da manhã, São Paulo é sacudida, de repente, por uma sucessão de explosões. O chão estremece com o impacto das granadas. A cidade está sendo bombardeada pelo Exército. Os canhões legalistas estão despejando sua carga contra áreas densamente povoadas, atingindo bairros industriais, longe do centro. O ataque semeia pânico entre a população e provoca incêndios que podem ser vistos em toda a capital (MEIRELLES, 1995, apud ROMANI, 2004, p. 20).

No dia seguinte, "as ruas dos bairros pobres do Brás, da Mooca, do Hipódromo e do Belenzinho amanhecem juncadas de cadáveres". O bombardeamento dos bairros populares da capital paulista, durante dezoito dias seguidos, foi, no entender do autor, uma estratégia do Exército para "provocar o terror entre a população civil para que esta, de joelhos, implorasse aos rebeldes que se rendessem" (Idem, p. 23). Assim, muitos dos assassinados nos bombardeios foram também aqueles que apoiaram os soldados da revolução – trabalhadores, "em sua maioria, imigrantes, ou filhos e netos destes [...]" (Idem, p. 21).

Tal apoio se expressava também no acolhimento aos soldados: "Em qualquer casa que esses soldados pedissem comida, café ou outros favores de emergência, eram atendidos com simpatia e entusiasmo" (RODRIGUES, 1976, apud ROMANI, 2004, p. 25).

Nesse aspecto, as narrativas de Botyra sinalizam modos como a população pode ter vivenciado a Revolução:

Outro acontecimento que me vem à memória é a revolução de 1924. Os nomes de Isidoro Dias Lopes, Tenente Cabanas e outros eram ouvidos a todo o momento. Meu pai não saiu da cidade. Dizia êle que o que tinha de ser, seria. Então, os soldados comiam em nossa casa, tomavam banho e suas roupas, êles próprios iam queimar no quintal. Pela manhã, um soldado armado ia ao meu lado e de uma pequena minha amiga, Augusta, buscar o pão nas padarias. O soldado batia na porta – pois o comércio tinha as portas fechadas – e obrigava o padeiro a dar grande quantidade de pães (Idem, ibidem).

O general Isidoro dias Lopes foi o "chefe revolucionário". Mas, foi a figura de Cabanas que "fincou raízes no imaginário popular como a de um miliciano lutando pela causa do povo" (ROMANI, 2004, p. 25). João Cabanas assumiu "a linha de frente no quadrante leste da capital", ou seja, nas proximidades do Brás. No contexto de tensão, ele foi o principal interlocutor militar rebelde que se apresentou junto à população civil trabalhadora e protagonista dos fatos que desencadearam a ira governista e dos empresários paulistas, pois sob seu comando os portões do Mercado Municipal foram arrombados (ROMANI, 2004).

As narrativas de Botyra acerca da Revolução de 1924 ajudam a identificar as lembranças que pretende perpetuar para o futuro, mas também o modo como ela, muitos anos depois, registra a percepção que teve do acontecimento, aos 14 anos de idade:

Para nós crianças, uma revolução significava não ir à escola. Tudo era divertimento. Ficávamos a espreitar no céu, o passar das bombas que vinham da Penha para a cidade e conforme o estrondo quando estouravam, fazíamos idéia do local onde havia caído. Mas nós, nem pensávamos que elas pudessem cair junto de nós. Quando meus avôs ficaram feridos pela granada que caiu em sua casa, só foram encontrados dez dias depois em hospitais. Então, justamente nos últimos dias da revolução, nossa família retirou-se para o alto da Serra da Cantareira onde ficamos alojados em barrações, dormindo em esteiras. Do alto, à noite, via-se ainda o fogo dos incêndios. Não havia o que comer. Tomávamos chá de toda espécie [...] Minha mãe e s tias, inventavam tudo para saciar a fome de um bando de crianças [...] Quando chegava a noite e os avós iam se recolher, nós os jovens nos reuníamos no terreiro - o número de primos e primas era grande - e cantávamos ao som dos cavaquinhos e banjos que os rapazes tocavam. Aquelas orquestras improvisadas, faziam minha mãe e tias chorarem emocionadas, saudosas dos lares, temendo nada encontrar em suas casas, pois as noticiais que chegavam eram de saque e desordem. E de fato assim foi. O povo, logo após o fim da revolução, invadiu os armazéns da Central do Brasil, invadia os negócios, as casas sem os moradores, e levavam tudo que podiam. Logo depois da revolução, perdi minha mãe (CAMORIM, 1924, p. 148).

De fato, no dia 12 de outubro de 1924 faleceu a mãe de Botyra Camorim, Hermínia Villaça Camorim, professora adjunta do Grupo Escolar Marechal Deodoro, na capital.

Nesse contexto turbulento se deram as primeiras experiências escolares e de vida de Botyra Camorim, quando ingressa no Curso Primário do Grupo Escolar Modelo, e na Escola Complementar anexos à Escola Normal do Brás.

Não foi possível precisar o ano em que a família Camorim chegou ao bairro do Brás. Provavelmente, foi no final do século XIX que seus ascendentes vieram para o Brasil. Sabe-se que seu avô, José Henrique Camuri nasceu em Regio Emilia, na Itália, em 1848. Ele era marceneiro e, em 1886, já estava em São Paulo, considerando que nesse ano nasceu o seu filho Felício Camuri, em São Bernardo. Sabe-se também que em 1910 a família já residia no bairro do Brás, pois foi onde nasceu Botyra Camorim, filha de Felício Camuri e Herminia Villaça Camorim. Ele, paulista, descendente de italianos. Ela, carioca. A mudança que se observa (de Camuri para Camorim) foi efetuada pelo pai de Botyra numa tentativa de "abrasileirar" o sobrenome da família.

Em São Bernardo, onde nasceu Felício Camuri, "havia núcleos coloniais de imigrantes italianos, formados no século XIX". Sendo local de passagem para aqueles que do Planalto se dirigiam ao porto de Santos, em especial tropas "carregando" mercadorias e que aí faziam pouso, São Bernardo começou a se desenvolver na Fazenda dos monges Beneditinos, ao redor de uma capela por eles construída em 1717. Jacinto (2004) registra a presença de quilombos na região sinalizando não somente à existência de escravos, mas também de fazendas. De modo que, a mudança para o Brás pode ser entendida por meio do percurso seguido por muitos imigrantes, que chegaram para trabalhar no campo e, posteriormente, dirigem-se à cidade.

Quanto à formação do pai de Botyra, encontrei poucas informações. Ele trabalhou com a máquina de datilografar, tanto na Escola de Datilografia e Taquigrafia que criou no bairro do Brás, como no Departamento de Águas e Esgotos (DAE), onde foi escriturário público. Nesse caso, vale ressaltar que os imigrantes não exerceram somente o papel de operários, mas contribuíram para a modernização de São Paulo ao oferecer novos serviços à população.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup>http://www.saobernardo.sp.gov.br/comuns/pqt\_container\_r01.asp?srcpg=historia\_historia\_sintese&lIHTM=false

Felício Camorim criou uma escola para a formação de datilógrafos, datilógrafas e contadores. Inicialmente tímida, logo ganhou destaque no bairro. Essa experiência da família é transformada por Botyra, muitos anos depois, em um conto que compõe seu livro *Trevo de quatro folhas*:

Depois que a mulher morreu, Roberto de Morais veio instalar-se numa casa do bairro do Brás, na rua João Boemer, próxima à avenida Celso Garcia. A casa era baixa tendo à frente porta e janela. Ali se fundou a primeira escola da datilografia do bairro dando-lhe o nome de "Escola de Datilografia e Taquigrafia do Belenzinho", que se destacava na fachada da casa, em grossas letras na placa azul [...] Nas duas salas, ele colocou as máquinas de escrever em número de dez, metade delas alugadas na Casa Pratt, do centro da cidade.

Sendo a sua escola a única da região, em pouco tempo viu-se obrigado a arranjar um auxiliar tal o número de alunos desejosos de aprender e atraídos pela boa fama da escola (CAMORIM, 1978, p. 121).

A Casa Pratt importava máquinas registradoras e de datilografar, sinalizando a demanda desses equipamentos já nas primeiras décadas do século passado. Gusmão e Lemos (2006), discorrendo sobre a história do Curso de Contabilidade e Economia, salientam que o período citado foi uma "era de inovações tecnológicas" e a máquina de datilografar passou a ser produzida em escala industrial abastecendo milhares de escritórios de negócios no mundo, contribuindo também para a inserção da mulher no mercado de trabalho.

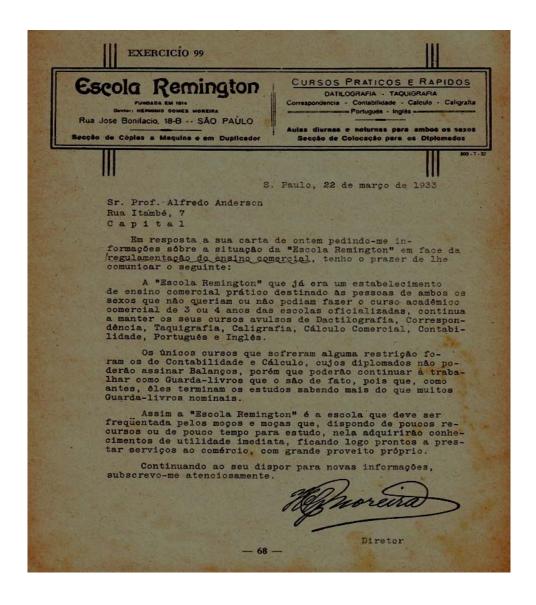
Considerando que o contador era o profissional habilitado para lidar com registros de comércio, escrituração, dentre outros, na São Paulo do início do século XX, em pleno desenvolvimento comercial e industrial, a formação de contador poderia oferecer grandes chances de inserção no mercado de trabalho.

Devido à grande demanda, a "acanhada" escola de "Roberto", não somente precisou aumentar o espaço físico e os cursos oferecidos à clientela, mas também aperfeiçoar o método de trabalho.

Roberto tinha um método próprio, organizado e largamente experimentado, sempre com êxito. Ele não prendia o aluno com intermináveis exercícios. Orgulhava-se do seu trabalho e achava que o reclame da escola, era o próprio aluno [...]

Com o correr dos anos, a casa era acanhada demais para acolher a todos que procuravam aprender. Roberto agora havia criado novos cursos sob a responsabilidade de professores altamente qualificados, para o ensino de contabilidade, álgebra, português, matemática e inglês [...] Agora a escola estava registrada com o nome "Academia Brasileira de Comércio" (CAMORIM, 1978, p. 121, 122).

Os cursos mencionados por Botyra podem ser também encontrados abaixo no modelo de carta, atribuído a outra escola de datilografia e taquigrafia, a Escola Remington. Retirado do livro *A dactilografia*, o "Exercício 99", aponta também o público que freqüentava os estabelecimentos de ensino comercial, bem como os possíveis campos de atuação dos diplomados nessas escolas.



No topo da carta, constam informações sobre a escola: fundada em 1914, situada no centro da cidade de São Paulo, fazia cópias a máquina e em duplicador. Dentre os "Cursos práticos e rápidos" que a escola oferecia aparecem em destaque, em letras maiúsculas, a "DATILOGRAFIA E TAQUIGRAFIA". Além desses, "pessoas de ambos os sexos que não queriam ou não podiam fazer o curso acadêmico comercial de 3 ou 4 anos das escolas oficializadas" poderiam estudar Contabilidade, Português, Inglês, Correspondência, Cálculo Comercial e Caligrafia.

Essas informações se tornam mais importantes, pois não foram localizados registros de instalação da "Academia Brasileira de Comércio", nem se sabe quando começou a funcionar. Provavelmente entre as décadas de 1910 e 1920, pois desde a infância Botyra já dominava as técnicas da datilografia como relata em outro livro de contos: "Aos dez anos de idade, fiz um trabalho a máquina para o vigário da Igreja de São João Batista, situada no bairro do Brás onde eu residia" (CAMORIM, 1986, p. 120).

Saber datilografia não significa ter estudado na Academia Brasileira de Comércio, entretanto, no mesmo livro citado, Botyra informa que Menotti Del Picchia foi "o paraninfo da turma de formandos de 1922, da qual eu fiz parte" (Idem, p. 124). Aos 12 anos de idade, a escola propiciou que ela conhecesse e convivesse com um conjunto de pessoas que iriam se destacar em São Paulo.

É o caso de Menotti Del Picchia, que parece ter se tornado amigo da família Camorim, doando seus livros:

[...] proferindo um discurso como paraninfo de uma turma de contadores da Academia Brasileira de Comércio, em São Paulo, de propriedade de meu pai [...] Foi o meu primeiro contato com a intelectualidade de Menotti Del Pecchia. Anos depois, li os livros oferecidos à família e não pude esquecer seus poemas JUCA MALUCO e MÁSCARAS, tão conhecidos (CAMORIM, Diário de Mogi, 25 de fevereiro de 1969, p. 3).

Juca Maluco (de 1917) é uma das principais obras do escritor modernista; e Máscaras (1920) é um livro que teve elevada popularidade. Filho de imigrantes italianos, Del Picchia nasceu em São Paulo em 20 de março de 1892. Além de poeta, pintor e escritor modernista foi também advogado, tabelião, industrial e político. A vinculação dele com a família não é

suficientemente esclarecida por Botyra em seus escritos. Ela somente registra que o poeta "por várias vezes paraninfou as turmas da escola" (CAMORIM, 1978, p. 121).

Para ressaltar mais ainda a importância da escola onde aprendeu a datilografar, informa sobre outras personalidades que a freqüentaram.

Na escola de Roberto de Morais, Anésia Pinheiro Machado, a primeira mulher aviadora de São Paulo, Arthur Frierderraich, o maior craque de futebol da época, aprenderam a manejar com perfeição o teclado de uma máquina de escrever (Idem, Ibidem).

Nessas narrativas, bem como no modelo de carta acima, fica evidente a possibilidade de tanto os moços quanto as moças freqüentarem essas escolas. Talvez o crescimento da Academia Brasileira de Comércio narrado por Botyra tenha a ver com as expectativas de pessoas com "poucos recursos ou de pouco tempo para o estudo" em adquirir "conhecimentos de utilidade imediata, ficando logo prontos a prestar serviços ao comércio, com grande proveito próprio".

A escola de datilografia foi importante na formação de Botyra porque lá ela aprendeu um ofício - a datilografia – que possibilitou sua inserção no mercado de trabalho, além de ter servido em diferentes momentos da sua vida como trabalho extra para complementar a renda familiar.

Os relatos daqueles que viveram no bairro se tornam mais importantes quando se observa, concordando com Glezer (1991), que a expansão da cidade de São Paulo se deu sob o apagamento dos vestígios do passado, ou seja, "os habitantes da cidade parecem ter assumido a situação de estar ela destinada a ser sempre nova [...] para ser o emblema da modernidade" (p. 173). Nessa condição, a autora salienta que os estudiosos da evolução urbana da cidade têm que enfrentar a espinhosa questão das características do desenvolvimento de São Paulo, "preferindo o destruir ao preservar [...] defendendo a transformação do uso do espaço à manutenção de um patrimônio construído, opções que dificultam sua apreensão e compreensão" (Idem, p. 175).

Botyra lamenta esse tipo de desenvolvimento quando visita, muitos anos depois, o bairro onde cresceu. As mudanças na cidade, como a construção do metrô no Brás e na Sé, fazem um forte contraste com suas recordações da infância, adolescência e juventude:

Estive certa manhã de sábado visitando minha terra. Às vezes há em mim como que um chamado. Encontrei o Brás cheio de sol, movimentos e ruídos. O meu São Paulo,

transformado [...] Fico por ali mesmo no meu Brás, pelas ruas da minha meninice. Os prédios conhecidos não existem mais. E aquela gente toda que vivia na Avenida? Os Sans Duro com grande armazém, o farmacêutico Melo, a Foto Guarani, a Academia Brasileira de Comércio, a casa de Nhãnhã Bresser, a Serraria do Marco, a casa de doces, Casa Coli, o Cine Politeama, a escola 1º de setembro.

Há um ruído tão intenso pelo ar, que fere meus ouvidos. Passo agora diante da Escola Normal do Brás, hoje Instituto de Educação Padre Anchieta. Nada mudou na fachada. Só não existe mais o jardim. Vou seguindo meu caminho por aquelas ruas que me viram criança, adolescente. O meu Brás de hoje não é mais o bairro dos italianos alegres que aos domingos, sentados às portas de suas casas, comiam os tremoços, cantavam velhas canções. As pizzarias famosas que serviam as pizzas, sob caramanchões nos pátios atijolados, onde estão? (CAMORIM, 1986, p. 99).

Devido a esse apagamento do passado, porque os prédios já "não existem mais", Glezer (1991) afirma que as mudanças pelas quais passou a cidade nas primeiras décadas desse século são mais bem documentadas iconográfica, literária e artisticamente (p. 171). É interessante notar que o aspecto do crescimento e ocupação do bairro do Brás pelos italianos é extensamente abordado na literatura da época.

*Brás*, *Bexiga e Barra Funda*, por exemplo, livro de contos escritos por Alcântara Machado, é dedicado aos ítalos-brasileiros que emergiram da onda imigratória para lustre da pátria nova, conforme assinala João Ribeiro ao comentar a obra. Concordando com o que foi dito, Alceu de Amoroso Lima afirma serem os contos de Alcântara Machado imagens do São Paulo de hoje, da italianização da raça, sobretudo.

O mesmo pode ser visto no livro de leitura para as escolas primárias, *Atravez do Brazil*, de Bilac e Bonfim (1929). O objetivo dos autores era, por meio de narrativas, levar os alunos do curso primário a acompanhar os cenários e costumes mais distintos da vida brasileira. Na passagem por São Paulo um destaque é feito ao bairro do Brás:

Da Estação do Norte até o centro da cidade, transportou-os um bonde electrico. \_ Este bairro paulista — explicava Rogerio, logo ao mover-se o bonde, - chama-se "o Braz": é populissimo, e quasi exclusivamente habitado por italianos; aqui residem, em grande parte, operários. Vejam que multidão, que vida! Quasi é toda italiana a colonização de São Paulo [...] Os italianos têm feito muito pelo progresso do Estado (p. 269).

No momento da partida dos viajantes, outras observações são feitas sobre a cidade que corroboram o que aqui tenho mostrado, mas também indicam as imagens que se difundiam da cidade:

São Paulo possue muita coisa digna de ser vista: magníficos jardins, esplendidas casas, bairros novos já muito animados, e muito boas escolas. O progresso d'essa terra nunca cessou. A immigração italiana tem dado grande desenvolvimento á lavoura, e as cidades do interior desenvolviam-se continuamente [...] E o progresso moral é também extraordinário: a instrucção primaria, o ensino profissional são o orgulho de São Paulo (Idem, p.273).

Logo, na literatura que trata do desenvolvimento de São Paulo, e mais detidamente, do Brás, há uma extensa abordagem sobre as transformações na paisagem da cidade, especialmente, a partir da última década do século XIX. O progresso econômico, associado ao café e à construção de ferrovias, esteve intimamente relacionado com a chegada de imigrantes para trabalhar nas lavouras. Uma parte considerável desse contingente passou a habitar na cidade, impulsionando a necessidade da criação de uma rede de novos serviços na, até então, provinciana São Paulo. Como foi mostrado, o Brás, para onde afluíram muitos desses imigrantes, é um bom exemplo da feroz urbanização e crescimento populacional. Em pouco tempo passou de região rural para um dos bairros mais populosos da cidade. Com isso, foi ganhando infra-estruturas como água encanada, esgoto, luz elétrica, teatros, cinemas e transportes. Porém, nesse movimento, outro serviço, pouco citado na bibliografia sobre o tema, foi fundamental para a modernização da cidade e do bairro – a escola.

## 1.2. "Continuamos a freqüentar a Escola Modelo da Normal do Brás"

A trajetória de Botyra chama a atenção por ter ela realizado toda a escolarização dentro do modelo ideal republicano de escola das primeiras décadas do século XX: Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios (CARVALHO, 2000, p. 226).

Esse modelo ideal estava intrinsecamente ligado aos Grupos Escolares. Criados pela Lei n. 169 de 7 de agosto de 1893, na administração do Dr. Bernardino de Campos, sendo Secretário do Interior o Dr. Cesário Motta Junior, surgiram como solução aos inúmeros problemas no sistema de ensino paulista. Em pouco tempo, já "no início do século XX, governos e responsáveis pela educação em vários estados brasileiros viam o sistema de ensino público implantado em São Paulo como uma referência, um sistema modelar a ser adotado, com ou sem reparos, nas mais diferentes regiões do país" (SOUZA, 2006. p. 48). Sem pretender discutir se esse estava tão à frente assim dos demais Estados, interessa observar que ao olhar para São Paulo, políticos, educadores e profissionais do ensino acabam por revelar a esperança na educação como possibilidade de superação do atraso e constituição da nacionalidade.

Na perspectiva de FARIA FILHO e SOUZA (2006), esse modelo escolar em circulação, considerado moderno e o mais adequado para a universalização do ensino primário, instituiu-se como símbolo do regime republicano e dos ideais de progresso e civilização. As inovações que o modelo propunha incidiram diretamente em aspectos importantes da cultura escolar, como a organização do espaço, tempo, conteúdos e métodos de ensino, material escolar e formação do professor. Sobre esse aspecto, o primeiro Anuário do Ensino do Estado de São Paulo traz um histórico dos Grupos Escolares existentes, com respectivas fotos e dá explicação das vantagens da nova organização escolar.

Ao invés das classes independentes e mistas, existentes até então no sistema de ensino paulista, propunha-se a distribuição do ensino por quatro classes, correspondentes a cada um dos anos em que se dividia o curso. A peculiaridade do novo aparelho escolar deviase à seqüência natural e lógica de um ano para outro, isto é, à ordem gradual e crescente do ensino, quanto à extensão e às dificuldades de cada uma das disciplinas cursadas (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908, p. 134).

Investigar as características das escolas onde a aluna estudou é um procedimento para compreensão dos saberes e práticas da professora Botyra Camorim, por pelo menos duas razões: seu itinerário se insere nas possibilidades de escolarização da mulher e de formação para o magistério na década 1920; e, nesta pesquisa, trabalha-se com a hipótese de que, não somente a passagem pela escola normal, mas também pelas demais escolas, foi fundamental na constituição

do saber-fazer docente. Para uma primeira percepção do percurso de Botyra na Escola Normal do Brás e estabelecimentos anexos, elaborei o quadro abaixo:

Trajetória Escolar de Botyra Camorim

Ano	Idade	Ano Escolar	Resultado
1917	7 anos	1°. Ano Curso Primário	Aprovada
1918	8 anos	2°. Ano Curso Primário	Aprovada
1919	9 anos	3°. Ano Curso Primário	Eliminada
1920	10 anos	3°. Ano Curso Primário	Aprovada
1921	11 anos	4°. Ano Curso Primário	Aprovada
1922	12 anos	1°. Ano Curso Complementar	Reprovada
1923	13 anos	1°. Ano Curso Complementar	Aprovada
1924	14 anos	2°. Ano Curso Complementar	Aprovada
1925	15 anos	1°. Ano Curso Normal	Aprovada
1926	16 anos	2°. Ano Curso Normal	Aprovada
1927	17 anos	3°. Ano Curso Normal	Aprovada
1928	18 anos	4°. Ano Curso Normal	Aprovada

A começar pelo Grupo Modelo, é importante entender que tipo de escola era essa e qual população a freqüentava. Segundo (SOUZA, 1998, p. 40).

[...] a Escola-Modelo preconizada por Caetano de Campos era mais que simples escola de prática de ensino, ela deveria ser a instituição modelar, o paradigma de escola primária a ser seguido pelas demais escolas públicas do Estado. Além da organização pedagógica com base no método intuitivo, ela trazia o germe da concepção da escola graduada.

Os apontamentos de Souza (1998), a respeito das escolas modelos, ainda que referentes a um período anterior (1880-1910) ao que aqui se estuda, elucidam pelo menos os objetivos para os quais foram criadas e estruturadas: a "Escola-Modelo incorporou o duplo sentido de seu caráter modelar: constituiu o modelo a ser seguido pelos alunos da Escola Normal e o paradigma a partir do qual deveriam se organizar e pautarem-se todas as escolas preliminares do Estado" (p. 49).

Segundo a autora, o Grupo Modelo ou a Escola Modelo, anexa à Escola Normal, deveria funcionar como lócus de experimentação e formação técnica dos professores, mas principalmente como centro de irradiação dos novos métodos e organização da escola primária. As escolas modelares foram "escolas preliminares privilegiadas em termos de professores (escolhidos entre os melhores alunos da Escola Normal), das condições físicas dos edifícios escolares e quanto à dotação de materiais didáticos" (p. 49).

Zuleika Gonçalves Dente, formada na Escola Normal do Brás, em entrevista a um grupo de alunas, em 1938, explica como se tornou professora do Grupo Modelo anexo à escola já citada:

Formei-me em 1924. Em fevereiro do ano seguinte, no governo do saudoso Dr. Carlos de Campos, sendo diretor do Ensino o ilustre Pedro Woss (sic!), por ter alcançado a mais alta nota da Escola, até então, obtive como premio a minha nomeação para professora do Curso Primário desta Escola, cargo que ainda ora exerço.<sup>4</sup>

Quanto às condições físicas dos edifícios, Souza (1998) afirma que a escola graduada pressupunha não apenas um edifício de grandes dimensões para abrigar várias salas de aula, mas também outros espaços diferenciados que atendessem às novas necessidades administrativo-pedagógicas: gabinete para a diretoria, sala para arquivo, portaria, depósito, biblioteca, laboratórios, oficinas de trabalhos manuais, ginásio, anfiteatro e pátios para recreio. Contudo, somente algumas escolas-modelo foram dotadas com todos esses espaços específicos.

A partir dessas premissas, o ensino paulista organizou-se e institucionalizou-se sob uma lógica modelar (CARVALHO, 2000). Tal modelo, difundido nas primeiras décadas do século XX estava, ou pelo menos deveria estar, umbilicalmente ligado ao Grupo Escolar, "instituição que condensa a modernidade pedagógica pretendida" (Idem, p. 226).

Mesmo sabendo que foram as escolas isoladas as maiores responsáveis pela expansão da escolarização, principalmente nas zonas rurais, os Grupos Escolares tiveram uma importância singular na construção simbólica da escola primária e na produção da história da infância. No entanto, não é correto dizer que sua influência foi única no período que se estendeu até os anos 1970. Somam-se a essa, as contribuições do Ensino Intuitivo para consolidação de uma nova

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Livro de comemoração do Jubileu da Escola Normal Padre Anchieta.

forma de organização administrativa e pedagógica do ensino, de orientação laica, que, não negando as conquistas da escola graduada, apresentavam outros contornos às práticas e aos saberes escolares. Para Carvalho (2000), é da conjugação do Grupo Modelo e do "método intuitivo" que resulta o modelo escolar paulista. O que não implica a ausência de representações e propostas concorrentes de ensino e aprendizagem escolares, em meio às quais "foram-se redesenhando os contornos da escola primária (e de sua cultura)", conforme salienta Vidal (2006b).

Sem dúvida, foi na cultura escolar que os Grupos, bem como os modelos pedagógicos disseminados no período, causaram os maiores impactos. Se antes eram instaladas na casa do professor ou em prédios inadequados, as novas escolas foram construídas sob o primado da monumentalidade, destacando-se na paisagem urbana.

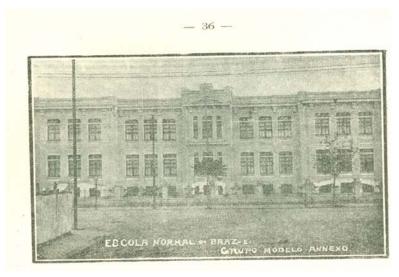
Nessa mesma linha, a organização de uma estrutura modelar repousava também na reunião de todos os graus de ensino num mesmo prédio. Era o caso da escola aqui estudada, pois, de acordo com o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, os estabelecimentos anexos à Escola Normal do Braz em 1918, eram: a) o Grupo Escolar Modelo com 341 alunos e 361 alunas; b) o Curso Complementar com 95 alunas; e, a Escola Isolada Modelo com 31 alunos e 61 alunas.

O Terceiro Grupo Escolar do Brás foi instalado em 11 de agosto de 1898 para abrigar a seção feminina do Primeiro Grupo Escolar do Braz devido ao grande número de matrículas, neste último. Conforme foi comentado acima, o primeiro Anuário do Ensino expõe as vantagens do modelo escolar graduado, mas para tornar mais visível a nova organização da escola paulista, apresenta também fotos dos Grupos Escolares criados. No entanto, pela fotografia exibida, o Terceiro Grupo parecia não obedecer ao primado da monumentalidade como se pretendia no período.



Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo - 1907-1908, p. 145

Em 1913, este foi anexado à Escola Normal do Brás como Grupo Modelo do Brás, funcionando num só período, conforme Lei n. 2.408 de 29 de julho de 1913. Se o anuário de 1907-1908 apresenta a foto do Terceiro Grupo, o anuário de 1913 apresenta-o como Grupo Modelo já funcionando no mesmo prédio da Escola Normal.



Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1913, p. 36

Pode-se cogitar duas hipóteses para essa anexação, além da proximidade geográfica. A primeira, é que, no período, fazia parte do entendimento de Escola Normal a conjugação de estabelecimentos anexos, onde as normalistas pudessem observar e praticar o ensino. Além disso, o Terceiro Grupo funcionava em prédio alugado, ou seja, não foi devidamente construído

segundo o padrão de funcionamento idealizado para os Grupos Escolares. Talvez porque, como já rapidamente apontado, foi criado para atender a uma crescente demanda de matrícula, que o Primeiro Grupo, Romão Puigarri, não mais comportava.

No ano de 1917, quando Botyra ingressou no curso primário aos sete anos, "A média de matricula, por classe, era de 34,1, a porcentagem das promoções de 62,2 e concluíram o curso 1.519 alumnos" (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1917, p. 246).

Os dados minuciosos quanto à matrícula e freqüência dos alunos paulistas explicam-se pelo fato de que um dos objetivos do Anuário de Ensino era mostrar a expansão da escolarização no Estado, a qual aparece bem detalhada no anuário de 1918. Nele, as tabelas divulgam o acréscimo do número de escolas e matrículas apontando para outra preocupação discutida pelo Diretor Geral da Instrução Pública – a questão do analfabetismo e do atendimento da população em idade escolar, ou seja, dos 7 aos 12 anos.

Já em 1918, a população em idade escolar do Estado de São Paulo atingiu 480.164 crianças. Dessas, 253.406 foram matriculadas em escolas estaduais, municipais e particulares, porém freqüentaram o curso primário somente 232.621 (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1918, p. 7).

No mesmo anuário, o Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, informa ao Secretário do Interior, Oscar Rodrigues Alves, o acréscimo significativo do número de matrículas, em São Paulo, em relação ao ano de 1917. Porém, a despeito da presença de 21.836 crianças no curso primário, "ficaram sem escola, e, por isso, deixaram de aprender a ler, escrever e contar" 247.543 crianças em idade escolar.

Embora os números da população escolarizável, fornecidos nos anuários do ensino, entre os anos de 1909 e 1919, se encontrem abaixo da realidade "como depois se verificou por intermédio do recenseamento escolar levado a efeito em 1920, os dados [...] são úteis para se compreender os problemas da extensão da escolaridade primária e da extinção do analfabetismo" (ANTUNHA, 1976, p. 98).

Em 1918, o Grupo Modelo do Braz contava com 14 classes e recebeu a matrícula de 592 alunos. Diferente do ano anterior, o número de alunas (361) superou o número de alunos (341). O significativo crescimento da população escolar no bairro do Brás fica ainda mais evidente quando se somam as matrículas dos três grupos ali existentes. O Primeiro Grupo Escolar do Brás recebeu 1.489 matrículas e continha 42 classes; e o Segundo Grupo, recebeu 711 matrículas de alunos

distribuídos em 18 classes. Acrescentando os alunos do Grupo Modelo totalizavam 2.792 crianças estudando no bairro. Uma das explicações de Thompson (1918) para esse aumento é a "propaganda em prol da educação cívica e da extincção do analphabetismo" feita pela Liga Nacionalista. Como membro da Liga percebe-se que ele expressa, no Anuário de 1918, suas preocupações centrais – as taxas de analfabetismo no Estado e o crescimento do número de filhos de imigrantes que ocupavam a escola pública.

A Liga Nacionalista de São Paulo, uma instituição privada que desenvolveu suas atividades entre 1916 a 1924, reuniu intelectuais, profissionais liberais e políticos em torno do ideário de Olavo Bilac, e sua Liga de Defesa Nacional, numa intensa campanha de alfabetização, criou escolas noturnas para alunos operários (BITTENCOURT, 1989, p. 178).

O movimento nacionalista que se firmou a partir de 1916 colocou em evidência algumas problemáticas em torno do ensino, como: "[...] o combate ao analfabetismo pela difusão da escola primária, a importância de determinadas disciplinas mais diretamente ligadas à vida nacional, como Língua Pátria, Geografia e História do Brasil, Educação Moral e Cívica" (TANURI, 1979, p. 153). A inclusão das disciplinas mencionadas pode ser entendida em duas frentes: formação do brasileiro e controle da população estrangeira. Quanto à disciplina de História, por exemplo, Bittencourt (1989) afirma que os programas de história estabelecidos em 1917 foram freqüentemente reformados nos anos seguintes (1920, 1925, 1936), conservando, porém, a mesma concepção nacionalista de história (p. 180).

Nesse período, "a alfabetização aparece como 'a questão nacional por excelência', pois o imigrante de quem os republicanos históricos haviam esperado o aprimoramento da raça brasileira passa a ser visto como ameaça ao caráter nacional" (CARVALHO, 2000, p. 227). Em função disso, compreende-se por que os dirigentes do ensino criam estratégias para que o estrangeiro, e seus descendentes, falassem a língua portuguesa e conhecessem a história e geografia do Brasil.

No Anuário de 1918, tal preocupação fica ainda mais evidente quando se consideram as matrículas nos Grupos Escolares da Capital. O critério para organização do quatro de matrícula é a nacionalidade dos alunos. No Grupo Modelo do Braz, do total de alunos matriculados em 1918, 346 eram filhos de brasileiros e 356 eram filhos de estrangeiros. Essa diferença era bem maior em outras escolas, alcançando mais que o dobro. É o caso do 1º Grupo Escolar do Braz, onde os filhos de brasileiros matriculados somavam 302, enquanto os filhos de estrangeiros eram 1.541;

no Grupo Escolar da Barra Funda, 556 eram filhos de brasileiros e 1.118, filhos de estrangeiros. Somente em quatro dos trinta grupos os filhos de brasileiros sobrepujavam os filhos de estrangeiros: Arouche, Liberdade, Prudente de Morais e Caetano de Campos.

Diante disso, erradicar o analfabetismo era a única solução para o dilema: ou o Brasil manteria "o centro de seus destinos, desenvolvendo a cultura de seus filhos" ou seria "dentro de algumas gerações absorvido pelo estrangeiro que para ele aflui" (CARVALHO, 2000, p. 227). A formulação desse dilema, segundo a autora citada, era decorrente do impacto das greves operárias de 1917 e 1918 no imaginário das elites republicanas, que haviam acalentado mitos sobre a operosidade natural da raça branca e sobre os efeitos regeneradores da imigração em larga escala (p. 227-228). As reflexões acima elucidam o intento de expandir a escola "nacionalizando" as populações operárias rebeldes à ordem republicana (Idem, Ibidem).

Para Souza (1998), essa presença elevada de filhos de imigrantes nos grupos escolares devia-se a duas razões: primeiro, os estrangeiros compunham uma parte relevante da população urbana e, além disso, ocupavam as melhores colocações no mercado de trabalho.

A preponderância de filhos de estrangeiros, apontada pelo anuário, também pode ser vista no Livro de Matrícula do Grupo Modelo de 1919. As informações requeridas para a matrícula eram: o nome completo da aluna, data de nascimento, naturalidade, filiação, profissão do pai, endereço, época de inscrição e ano do curso. Ao lado dessas informações ainda constavam observações sobre a aprovação, eliminação da aluna e o país de origem. Por tudo isso, essa fonte permite saber a organização do Curso Primário nesse ano:

Organização do Curso Primário do Grupo Modelo em 1919

Ano escolar	Alunas matriculadas
1° ano A	43 alunas
1° ano B	43 alunas
2º ano	52 alunas
3° ano A	49 alunas
3° ano B	48 alunas
4º ano A	49 alunas
4º ano B	45 alunas
Total	319 alunas

Além das alunas inscritas no dia regular da matrícula (1 de fevereiro de 1919), mais outras trinta foram se inscrevendo ao longo do ano. Até aqui não foi possível problematizar a existência de apenas uma classe de 2º ano. Ainda que, o objetivo seja apontar as características do público atendido pela escola, o funcionamento e a organização da escola, conforme aparecem nos documentos escolares, também podem trazer elementos para enriquecer a análise.

### As alunas do Grupo

A clientela do Grupo Modelo anexo à Escola Normal do Brás, tomando como exemplo o 3º ano B do Curso Primário, no qual Botyra foi matriculada em 1919, tinha as seguintes características:

#### a) Quanto à idade:

A maioria das alunas tinha entre dez e doze anos de idade, sendo:

Ano de nascimento	ldade da aluna	Fotal na classe
1903	16 anos	1 aluna
1905	14 anos	5 alunas
1906	13 anos	7 alunas
1907	12 anos	17 alunas
1908	11 anos	16 alunas
1909	10 anos	12 alunas
1910	9 anos	3 alunas

Portanto, considerando que essa é uma lista da classe de 3º ano, pode-se afirmar que, ao ingressar no 1º ano do Grupo Modelo, grande parte das alunas poderiam ter entre oito e dez anos de idade, ou seja, dentro da idade escolar fixada no anuário de 1918, como "idade ideal" (p. 7). Botyra também se encontrava nesse padrão, pois ingressou na escola aos 7 anos de idade.

### b) Quanto à naturalidade:

Constata-se que a maior parte das alunas nasceu na capital paulista, seguida de alunas nascidas no interior de São Paulo, porém, os pais de ambos os grupos, em sua maioria eram estrangeiros com preponderância de italianos e portugueses.

Local de nascimento da aluna		
São Paulo – 47		
Interior do Estado – 8		
Outros países – 2		
Não- identificado – 1		

Origem familiar	
Brasil – 15	
Itália – 27	
Portugal – 11	
Não – identificado – 2	
Espanha – 3	

Ao observar a quantidade de filhos de imigrantes que frequentavam a escola paulista, Oscar Thompson afirma: "A massa, pois, de filhos de estrangeiros, que se educam nos grupos escolares, é notável, sendo de desejar que o elemento nacional da nossa população siga tão bello exemplo" (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1918, p. 10). Entre esses filhos de imigrantes estava Botyra Camorim.

# c) Quanto à profissão dos pais:

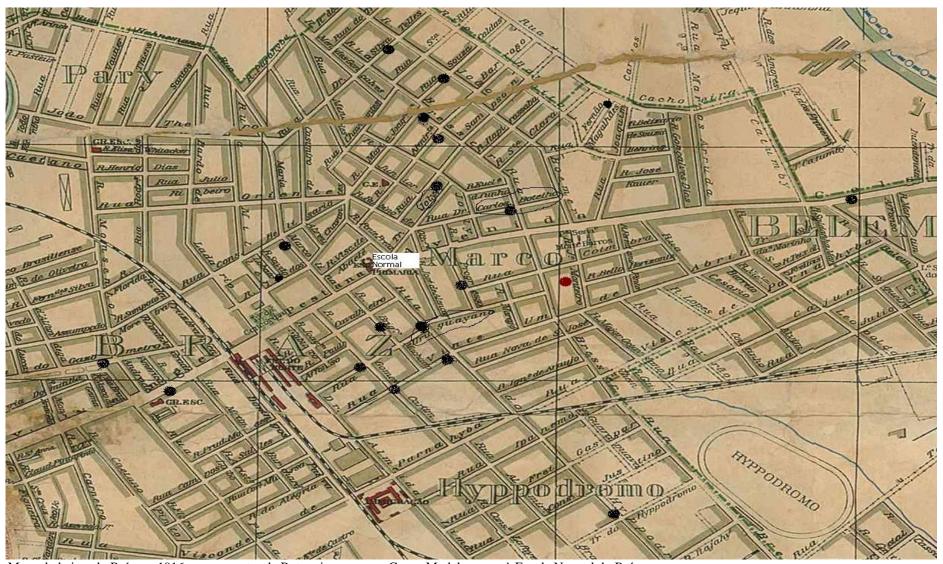
Profissão dos pais	Quantidade
Operário	4
Escriturário	5
Light	3
Advogado	1
Farmacêutico	2
Negociante	15
Sapateiro	1

Alfaiate	1
Açougueiro	3
Funcionário público	3
Confeiteiro	1
Professora	1
Mecânico	1
Construtor	2
Corretor	2
Maquinista	2
Industrial	1
Despachante	1
Guardador de livros	1
Não-identificado	8

Observando a tabela percebe-se que no ano de 1919, as profissões preponderantes eram as de operários e de autônomos que se identificavam como negociantes, sem especificar o trabalho exercido. Pode-se também incluir nesse último grupo os profissionais que tinham seus próprios negócios, como os açougueiros, sapateiros, alfaiates, farmacêuticos e confeiteiros.

## d) Quanto à residência:

Pode-se observar que as alunas matriculadas no 3º ano B do Grupo Modelo residiam nas proximidades da escola de modo que um maior número de alunas concentrava-se nas ruas Uruguaiana, 21 de abril, na Avenida Rangel Pestana (3), na rua Progresso, Hipódromo, na Avenida Celso Garcia (4) e na rua Bresser (6).



Mapa do bairro do Brás em 1916, um ano antes de Botyra ingressar no Grupo Modelo anexo à Escola Normal do Brás.

No centro, pode-se ver a Escola Normal. As esferas pretas marcam a localização da residência das alunas do Grupo Modelo, conforme Livro de Matrícula de 1919.

A esfera vermelha indica a localização aproximada da residência de Botyra Camorim.

Além de permitir investigar quem foram os pares de Botyra Camorim - a clientela que freqüentava a escola desde o Curso Primário -, o livro de matrícula traz outro dado relevante sobre o itinerário da aluna: a eliminação no 3º ano B, no dia 29 de novembro de 1919. Na organização do livro, a coluna sobre "eliminação" dispõe de espaço para preenchimento da data e das causas, no entanto, somente o primeiro dado é informado. Quanto à eliminação de Botyra pode-se cogitar a hipótese de ela ter excedido o número de faltas, já que nesse ano residiu fora do bairro, segundo relata anos depois no livro *Coisas que acontecem*:

Em 1919, enquanto reformavam nossa casa do Brás, moramos em velho sobradão da rua das Flores, na cidade, junto à Praça da Sé. Continuamos a freqüentar a Escola Modelo da Normal do Brás e todos os dias tomávamos a condução na Praça da Sé, o bonde Belém. Crianças podiam tranquilamente subir e saltar de um bonde elétrico, nunca lotado e confiar no condutor se pedissem que parasse no ponto desejado. Era o que fazíamos eu e minha irmã. No Brás descíamos frente à escola. Atravessávamos a Avenida que mesmo sem semáforos ou guardas, havia condutores de veículos cuidadosos com crianças (CAMORIM, 1986, p. 221).

Apesar da afirmação de que todos os dias pegavam o bonde Belém na praça da Sé para ir à escola, esse trajeto poderia não ser tão frequente, ainda mais quando se considera que sua mãe era professora, trabalhava num Grupo Escolar fora do bairro e, na época, Botyra e a irmã Jurema Camorim eram crianças, com nove e dez anos, respectivamente, sendo pouco provável que diariamente fizessem sozinhas o trajeto. Tanto as narrativas de Botyra, quanto o livro de matrícula do Grupo Modelo corroboram com a hipótese.

Minha mãe levantava com o nascer do dia. Era professora e trabalhava num grupo fora do nosso bairro. Tínhamos sempre uma empregada. Tia Nenê que morava próxima de nós, irmã de minha mãe, estava a toda hora em nossa casa, olhando por tudo na ausência de nossa mãe. Em outras ocasiões, comíamos de pensão. E fomos indo pela vida. Meu pai, funcionário público costumava dar conselhos. Dizia ele: \_ O bom funcionário, é o primeiro a chegar, o último a sair (CAMORIM, 1972, p. 154).

A hipótese da eliminação por número de faltas ganha força quando se observa no livro de matrícula que Jurema, estudante do 4º ano B também foi eliminada em 28 de novembro de 1919.

Por isso, como foi mostrado no Quadro da "Trajetória Escolar de Botyra", em 1920 a aluna repetiu o 3º ano do Curso Primário; e, no ano seguinte, concluiu essa primeira etapa da sua escolarização, ingressando, após exames, no 1º ano do Curso Complementar, também anexo à Escola Normal do Brás.

### 1.3. A Escola Complementar

O Curso Complementar foi instalado nas onze escolas normais do Estado de São Paulo pela Lei nº. 1.579 de 19 de Dezembro de 1917. De acordo com o exposto no Anuário de 1917, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, pode-se constatar um objetivo geral e objetivos específicos para a anexação do Curso Complementar às Escolas Normais. De forma mais ampla, a reforma visava oferecer uma organização pedagógica mais promissora e um aparelho escolar mais harmônico, graduado e completo. Portanto, "A criança paulista, que inicia a aprendizagem na escola primaria, sem outra formalidade além do preparo quotidiano, irá galgando, imperceptivelmente, os graus superiores dessa escola, depois os da complementar, e, em seguida, os da Normal" (p. 342).

De forma mais específica, o Curso Complementar destinava-se a completar o ensino primário e preparar candidatos à matrícula do 1º ano do Curso Normal, conforme artigo 6º da referida Lei. Para ser admitido no Complementar, o aluno deveria concluir o curso das escolasmodelo e dos grupos-modelo. O restante das vagas poderia ser ocupado pelos "mais distinctos alumnos de outros Grupos Escolares" na ordem das médias alcançadas e na proporção de metade dos lugares disponíveis.

Outra possibilidade para preenchimento de vaga eram os exames de admissão, devendo o candidato ser examinado nas matérias do Curso Preliminar dos Grupos, segundo os programas adotados nos mesmos.

Para Oscar Thompson (1918):

Com a criação desse curso, cada Escola Normal ficou dotada de todos os graus de ensino, de maneira tal que o alumno, entrando analphabeto para o Grupo Escolar, fará, sem solução de continuidade, todo o seu curso até diplomar-se. Por sua vez, o

professorado, na prática de ensino, terá oportunidade de observar e praticar methodos e processos de ensino, em todas aquellas escolas, preparando-se assim melhor para a vida prática (Anuário, 1918, p. 283).

Logo, a anexação do Curso Complementar às Escolas Normais no ano de 1917 pode ser compreendida no bojo das medidas tomadas para aperfeiçoar a formação para o magistério primário. Nos anos anteriores ao Normal, o aluno e a aluna teriam um tempo maior de preparação e estudo. Ao ingressar no Normal, o Curso Complementar seria mais um espaço para observação e prática de métodos e processos de ensino. Esse elemento marcava a diferença em relação ao Complementar de 1911, que foi transformado em Escola Normal Primária e, portanto, tornou-se o maior responsável pela formação para o magistério primário (SOUZA, 1998, p. 44), principalmente porque as Escolas Complementares implicavam custos menores que as Escolas Normais (Idem, p. 66).

Se nos aspectos mencionados acima, o Complementar de 1917 era diferente daquele de 1911, o mesmo curso, a partir da Reforma de 1920, também incorporou outras modificações. Vale destacar pelo menos duas: a ampliação da duração para três anos; e, a instituição de exames para ingresso até para as alunas procedentes dos Grupos Modelos anexos à Escola Normal.

Como mencionei, de acordo com a Lei n. 1.579 de 1917, os melhores alunos dos Grupos Modelos anexos às Escolas Normais seriam admitidos, "sem solução de continuidade", ao 1º ano do Complementar, na ordem das médias alcançadas e na proporção de metade dos lugares disponíveis. A partir de 1920, até os alunos dos Grupos-Modelo deveriam submeter-se à exames.

Por meio do Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921, a distinção entre os melhores alunos do Grupo Modelo, passou a ser feita não somente pela média obtida no último ano do Curso Primário, mas também por prova escrita da língua vernácula, aritmética, geografia e história, feitas de acordo com o programa dos dois últimos anos do Curso Médio. A propósito das nomenclaturas, é importante esclarecer que o decreto também alterou a organização do Curso Primário, reduzido a dois anos, após os quais seguia-se o Curso Médio, também com dois anos de duração. No Livro de "Notas dos concursos para preenchimento de metade das vagas existentes na E. Complementar" consta o concurso realizado em 1921, do qual Botyra e outras 57 alunas que concluíram o 2º ano do Curso Médio participaram.

Entre o Curso Primário e o Normal, o Curso Complementar parece ter sido objeto de muitas disputas, tendo em vista as funções diversas a ela atribuídas. Em 1911, funcionava como escolas normais de baixa categoria; em 1917, com dois anos de duração, adquire o estatuto de completar o primário. E, em 1920, com três anos de duração visava ser uma preparação anterior ao Curso Normal. Novamente em 1925 retorna aos dois anos de duração porque, na opinião do Diretor Geral da Instrução Pública, Pedro Voss (1926), as Escolas Complementares

São estabelecimentos de ensino primário; destinam-se a completar os primeiros conhecimentos para o início do curso secundário. Dois anos de estudo são necessários para esse desideratum. Basta apenas que os professores de taes escolas sejam convenientemente selleccionados, para que se obtenha um corpo uniforme, capaz de **completar** o ensino das matérias ministradas no 4º.ano dos grupos, accrescidas da lingua franceza (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1926, p. 203 grifo nosso).

Em todo o período, uma característica do Complementar se manteve - ele era uma garantia de passagem direta para o Curso Normal. Para aqueles e aquelas que não cursassem o Complementar havia a possibilidade de prestar exames de suficiência para a continuidade dos estudos. O Livro de "Registro de Notas de Exames de Sufficiencia" é exemplar de como eram organizados tais exames.

Nele há o registro do exame realizado em 1913, mas somente a partir de 1917 os exames são descritos minuciosamente. De 1917 a 1919 são especificadas a banca examinadora, as disciplinas sobre as quais versava o exame (Português, Aritmética, Geografia, História, Desenho) e as notas das alunas nos exames orais e escritos de todas as áreas, com exceção de Desenho. Ainda havia a indicação do desempenho das candidatas — elas poderiam ser aprovadas (simplesmente, plenamente ou com distinção) ou reprovadas. Havia ainda o caso de algumas que não compareciam à prova e outras desistiam.

De 1921 a 1923 - pois em 1920 não consta registro de exame - outras disciplinas passam a ser exigidas, como: Francês, Latim, Trabalhos Manuais, Música, Álgebra, Geometria, Ciências Físicas e Naturais.

Já em 1924, as notas das candidatas não são registradas na ata e as disciplinas são distribuídas em forma de texto, e não mais de quadro, com a discriminação dos dias em que as provas ocorreriam.

O quadro abaixo mostra o número de alunas inscritas para participar dos exames, a partir de 1917.

Quadro dos exames de suficiência para ingresso na Escola Normal do Brás

Ano	Aprovação	Desistência	Não compareceram	Reprovação	Total
1917	92	1	12	70	175
1918	111	1	10	40	162
1919	183	4	9	30	226
1921	6	_	_	5	11
1922	12	ı	_	9	21
1923	19	ı	_	12	31
1924	37	3	37 (eliminadas)	5	82
1925	52	1	1	1	55

O grande número de alunas que se inscreviam nos exames pode indicar que, ao contrário do que as autoridades escolares pretendiam, não era tão natural a passagem do Curso Primário ao Complementar. Além disso, dos cerca de trinta Grupos Escolares da capital paulista, somente dois eram anexos à Escola Normal – o Grupo Modelo do Brás e a Escola Modelo da Caetano de Campos. Logo, somente as alunas e os alunos que freqüentassem essas duas últimas teriam maiores chances de prosseguir para o Complementar e depois para o Normal. Os demais deveriam concorrer às vagas restantes.

É o caso de Luiza Ribeiro Machado, que narra em sua autobiografia, a experiência como candidata às vagas remanescentes da Escola Normal Caetano de Campos. A despeito de se tratar de um exame realizado para ingresso na outra Escola Normal da capital – a Escola Normal Caetano de Campos – o relato da professora Luiza Ribeiro Machado é elucidativo quanto a essa questão.

Tendo cursado o primário, e fora da idade escolar ideal, estipulada no Anuário de 1917, ou seja, 7 aos 12 anos, Luiza participa, nesse ano, dos exames para ingresso na Escola Normal da Praça. Sobre essa experiência ela relata:

Ruth tinha o 3°. Ginasial e Julia terminara o complementar, portanto, garantidas estavam para o ingresso ao Normal. E eu? Coitada! Com o diploma do Curso Primário, estudava mais, muito mais do que as outras. Decorava tudo, não entendia nada. Decorei 10 pontos de cada matéria do Curso Complementar, inclusive os verbos em Frances (um de cada conjugação) e 3 poesias escolhidas do programa, para a prova oral.

Nos dias 13, 14 e 15, provas escritas pela manha; 16, 17 e 18 orais, à tarde e, no dia 22, os resultados finais. Oito horas. Começa a chamada dos candidatos. Entram os examinadores. À frente, um mascote de gorro vermelho, para tirar da caixinha, o papel da sorte. Prova escrita de português. Ponto sorteado nº 5. Constava de 3 questões: 1ª. Definição e reconhecimento de figuras gramaticais; 2ª. Análise lógica de um período simples; 3ª. Redação – O Chapéu. [...] a uma hora, exame oral. Às 2:30, estava na cadeira do réu, com o ponto sorteado na mão; pronomes, correção de erros, leitura e interpretação na Antologia [...] no dia seguinte: matemática. Em Geografia, Ciências, Frances e História, tive mais sorte. Os pontos estavam decorados. Em História [...] sorteada a Guerra Holandesa no Brasil, discorri como um papagaio. Estava mais desembaraçada e sem medo. Terminada a dissertação, o Dr. Roldão, psicólogo, fez ainda uma perguntinha de algibeira. \_ Diga-me, D. Luiza, Henrique Dias, era português, italiano ou holandez? Muito atrapalhada, [...] respondi: \_ Italiano. Sorriso Geral (MACHADO, p. 33-36)

Considerando que as provas orais e escritas versavam sobre as matérias do Curso Complementar, o recurso das candidatas era decorar conteúdos de diferentes áreas. No primeiro ano do Complementar as cadeiras que compunham o currículo em 1917 eram oito: Língua Vernácula e Caligrafia; Aritmética e Logicidade; Geografia do Brasil; Ciências Físicas e Naturais; Música; Desenho; Ginástica e Trabalhos Manuais. No segundo ano, somavam-se mais duas – Francês e Latim, sendo que na 4°. Cadeira acrescentava-se também Álgebra e, na 5°. Cadeira, a Geografia do Brasil passava a Geografia Geral.

A seguir, o boletim escolar de Botyra Camorim, constante no "Livro de Matrícula do Curso Complementar", permite identificar as disciplinas que compunham o currículo, normatizado pela Lei n. 1750, de 8 de dezembro de 1920 e regulamentado pelo Decreto n. 3.356 de 31 de maio de 1921. O primeiro boletim é do ano de 1922, quando cursava o 1° ano. Sendo reprovada, repete-o em 1923; e, em 1924 cursa o 2° ano do Curso Complementar.

Na	seida em Far fau	lo			P.	a.	3 4	6.1	larc	9 19/0 Filha de
	Felicio Camo	rece	Audin.				Profe	estro	do pae	
	MATERIAS	1.º S	SALL SALL	2.9 S	-	Somma	Média	Coeffi-	Pontos	OBSERVAÇÕES
		Applicação /	tone	Applicação	Ensus A					018 1-1
	Lingua Vern. e Calliph.	6	0	+	8					Repriorada
	Arithmetica e Logicidade	6	5	6	6,	23	5,45	8,	4600	
	Geographia do Brasil	. 4	4	8	8	24	673	7.	4425	
	Sciencias Phys. e Naturaes	9	6	8	6	29	425	7	5075	
	Musica	5	6	7	6	24	6,00	5	30,00	
	Desenho	4	6	6	8	24	600	7 5	30,00	
	Gymnastica	8	8	8	9	33	823	5	4125	
	Trabalhos manuaes	6	9	6	10	24	600	2 4	2400	

1922 – 1° ano A do Curso Complementar

io 4	Me no 1. anno A te em Sare Sa Carreriere						. Trop	lissão	do pae	
MATERIAS		1.º Sem.		2.0 5	2.º Sem.		omma Média	a Cueffi-	Pontos	ÓBSERVAÇÕES
	MATERIAS	Applicação	Lune	Applicação	Emme		Participal.	CHESTA		
Lin	gua Vern. e Calliph.	9	10	10	4	36	9,00	9	81.00	
	thmetica e Logicidade	7	5	8	8	28	700	8 .	5600	
	ographia do Brasil	7	8	4	8	30	7.50	7.	5250	
Scie	encias Phys. e Naturaes	9	8	8	4	29	725	7	5045	
Mu	sien	7	10	7	8	32	800	5 3	4000	
Des	enho	5	6	6	6	23	545	5	2875	
	mnastica	4.0	-	8		1000	1	-	2010	

1923 – 1º ano A do Curso Complementar

	soid arm Jad C	ru	lo	1	0	7	3 1		larco,	alo THOL
0	telicio Caru	ore	in	-			Refis	àe	de par 610	rifturare
	MATERIAS		1.º Sem.		2.º Sem.		Média Ca	effi-	Pentes	OBSERVAÇÕES
	SIATERIAS	Applicação	Irana	Applicação	Resue	Comma	Monta 6	ente	Tuttos	
1	Lingua Vern. e Calliph.	7	8	8	8	31	7.75	8	62,00	
2	Latim	4	5	7	10	26	650	6	3900	
3	Francez	5	6	9	6	26	650	6	39,00	
4	Arith., Algebra e Logicidade	7	7	8	6	28	7,00	8	56,00	
5	Geographia geral	6	6	8	6	24	6,00	5	3000	
6	Sciencia Phys. e Naturaes	8	8	6	7	29	7,25	5	3625	
7	Musica	7	7	7	10	31	375	3	21,25	
8	Desenho	5	7	7	8	27	6,75	3	20,25	
9	Gymnastica	9.	10	9	10	38	9,50	3	28,50	
0	Trabalhos manuaes	4	9	6	4	13	575	3	1725	
	Total			100		TO SE	1762 100		35/00	

1924 – 2° ano A do Curso Complementar

As fotos dos três boletins escolares permitem não somente visualizar as disciplinas cursadas e o período em que Botyra frequentou essa etapa da sua escolarização, mas também como estava organizado o sistema de promoção dos alunos, que aspectos levava em consideração, quais elementos tinham mais peso para decidir a aprovação ou reprovação dos alunos. Além disso, permite também problematizar como os sujeitos vão respondendo aos desafios da escolarização regular.

Segundo o Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921, as Escolas Complementares são cursos anexos às Escolas Normais com o fim de preparar alunos que já fizeram o Curso Médio, para, "sem solução de continuidade", prosseguirem os seus estudos nas escolas normais ou nos ginásios (Artigos 196 e 197).

Quanto ao programa do Curso Complementar, o referido Decreto divide-o em cinco "Cadeiras" (1ª - Língua Vernácula; 2ª - Francês e Latim; 3ª - Geografia e História; 4ª - Matemática e Logicidade; 5ª - Ciências Físicas) e quatro "Aulas" (1ª - Música; 2ª - Desenho; 3ª - Trabalhos Manuais; 4ª - Ginástica). O aluno que fosse reprovado em cada cadeira ou aula, mesmo que obtivesse a pontuação mínima para aprovação (300 pontos) repetiria o ano. O artigo 220 estabelecia que a promoção seria feita pelo sistema de coeficientes, nos termos adotado para a Escola Normal. Nesse aspecto, os boletins de Botyra ajudam a entender em que consistia o sistema dos coeficientes.

Observando os boletins, pode-se destacar, em primeiro lugar, as mudanças no número de matérias: de oito no 1º ano para 10, no 2º ano. Também nas colunas "Coeficiente", os valores diferem de um ano para outro.

Em cada matéria, vê-se que a aluna recebeu duas notas: uma de aplicação e outra de exame. O artigo 285 do mesmo Decreto prescrevia que, ao longo do ano, o aluno teria em cada matéria duas notas de aplicação, de zero a doze, dadas pelo professor da cadeira, na segunda quinzena de maio e na primeira de novembro, em vista da freqüência, de chamadas orais, e exercícios escritos, que deveriam ser feitos com assiduidade. Da mesma forma, em cada matéria o aluno deveria ter duas notas de exames correspondentes ao ensino no semestre, sendo as questões, ou testes, organizadas pelo diretor, e tiradas à sorte em classe.

Somadas essas quatro notas e dividida a soma por quarto obter-se-ia a média anual de aplicação e exame para cada matéria. Cada média deveria ser multiplicada pelo coeficiente respectivo da matéria, como consta no quadro abaixo:

Coeficientes das matérias do Curso Complementar

Matérias	1° ano	2º ano	3° ano
Língua Vernácula	9	8	9
Francês	-	6	6
Latim	-	6	6
Geografia	7	5	-
História	-	-	7
Matemática e Logicidade	8	8	8
Ciências Físicas	7	5	-
Música	5	3	4
Desenho	5	3	3
Trabalhos manuais	4	3	3
Ginástica	5	3	4

A soma destes produtos é a nota anual. Em 1922, a nota anual de Botyra foi 325,75; em 1923, 374,25; e, em 1924 foi 351 pontos. Se a promoção do aluno se dava quando ele conseguisse 300 pontos ou mais, por que Botyra foi reprovada somente em 1922?

Além da pontuação mínima, um segundo critério é que nenhuma média de exames, de nenhuma cadeira poderia ser inferior a 6. Se isso ocorresse, o aluno deveria ser reprovado. Nos três anos, Botyra obteve médias inferiores a 6. Em 1922, sua média em Arithmetica e Logicidade foi 5,75; em 1923, obteve 5,75 em Desenho; e, em 1924, 5,75 em Trabalhos Manuais. Logo, ela foi reprovada somente em 1922 porque a nota inferior a 6 foi em uma Cadeira (Arithmetica e Logicidade), e não em uma Aula. Nesse ponto, emerge a diferenciação e o lugar conferido às diferentes matérias que compunham o programa. Os valores atribuídos a cada matéria terminam por sinalizar a importância que se atribuía a cada área do conhecimento na formação das alunas, visto que para obter o número mínimo de pontos para aprovação era fundamental ter notas mais altas nas matérias cujos coeficientes fossem também mais altos.

Assim, a diferenciação se evidencia não só porque a insuficiência de pontos nas cadeiras levaria a reprovação, mas também porque os critérios de promoção exigiam dos alunos uma maior dedicação em certas áreas do conhecimento. Os alunos estudando sob esse regime deveriam envidar esforços para obter boas médias, sobretudo em Língua Vernácula, Aritmética, Geografia, História, Ciências Naturais, Latim e Francês. Nos três anos do Curso essas matérias também eram distribuídas em maior número de aulas semanais, o que corrobora o argumento apresentado acima.

Por fim, observando as matérias que constam no boletim escolar, vê-se que o programa estabelecido em 1920 é mais sucinto e enxuto do que o programa de 1917. No entanto, era mais extenso, com três anos de duração, pois se constituía em preparação anterior ao Curso Normal, reduzido a quatro anos de duração.

A necessidade de apresentar o programa do Curso Complementar tal como foi estruturado em 1917, apesar de Botyra ter estudado em período posterior, justifica-se porque, ao separar os estudos gerais dos de formação profissional, foram criadas as condições para as alterações na organização da instrução pública, que se dariam pouco tempo depois, como a elevação da formação nas escolas normais, pelo padrão das escolas normais secundárias, através da Lei nº 1750, de 8/12/1920 (Tanuri, 1979).

Além disso, o programa, cujos conteúdos poderiam ser redutíveis aos exames de suficiência, sinaliza os conhecimentos que se julgavam necessários para o ingresso no Curso Normal. A partir dessa reflexão, dois movimentos podem ser observados: se, de um lado, o Curso Complementar, do modo como foi organizado em 1917, pretendia elevar o nível do ensino normal, pois se caracterizava como "preparo geral anterior" (TANURI, 1979, p. 158); de outro, não deixava de evidenciar a desarticulação, ainda presente, no sistema de ensino, visto que, a despeito da unificação de todos os estabelecimentos de ensino, "a realização do Curso Complementar não era requisito indispensável para o ingresso nas escolas normais" (Idem, p. 160). De outra sorte, os estudos anteriores podiam ser "perfeitamente redutíveis a exames substitutivos da escolarização regular" (Idem, ibidem).

Os exames também eram instrumentos usados para resolver impasses causados pelas alterações legais na organização do ensino, como se pode observar na entrevista da ex-aluna Odessa Di Lolla. Segundo ela, "Em princípio de 1925 a Escola passou por uma reforma e, então, passou o curso a ser de 2 complementares e 5 normais. Houve, então, na metade do ano, exames para as alunas dos 3ºs anos, servindo os mesmos de promoção para o 1º ano da normal".

O depoimento da ex-aluna, colega de Botyra, pode explicar o seguinte problema: se o Curso Complementar, a partir de 1920, tinha três anos de duração, por que no quadro da trajetória escolar de Botyra e nos boletins da página anterior constam somente o 1° e o 2° anos? Se ela ingressou no Complementar em 1922 e foi reprovada no mesmo ano, então, deveria concluí-lo somente em 1925. Porém, nesse ano, a Lei n. 2.095 de 24 de dezembro de 1925 que aprova o Decreto n. 3.858 de 11 de junho de 1925, impõe outra organização para a escola paulista, ou seja, o complementar foi reduzido a dois e o normal elevado a cinco anos de duração. Daí a necessidade de regularizar a situação das alunas, o que foi feito por meio de exames.

Diante disso, percebem-se, nas próprias descontinuidades da trajetória de Botyra, os caminhos percorridos pelo ensino público paulista em direção à sua organização e implantação de uma escolarização contínua e regular. De outro lado, os modos possíveis dos sujeitos se inserirem e se moverem no sistema educacional daquele período.

Essa escola é também um lócus privilegiado na constituição de saberes e práticas docentes e, portanto, elemento intrínseco da carreira do magistério primário. Por isso, além de tratar do grupo modelo e da escola complementar, discorro também sobre a Escola Normal do Brás, onde se deu a formação de Botyra para o exercício do magistério primário. Interessa saber quais os

possíveis saberes e práticas que circulavam na Escola Normal do Brás tendo em vista a formação da professora paulista. Este é o objeto do próximo capítulo.

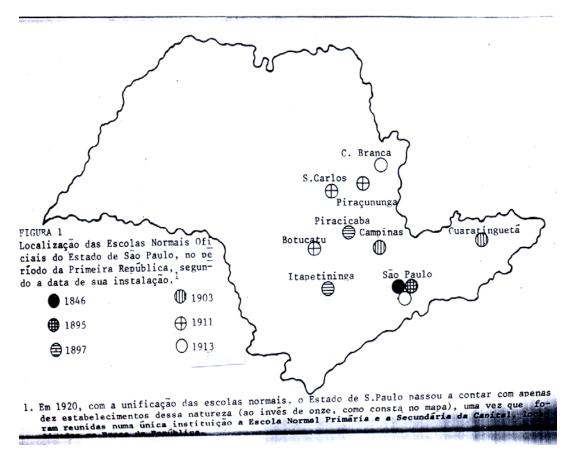
# CAPÍTULO II - "Passo agora diante da Escola Normal do Brás"

Uma vida no magistério é o livro de memórias da professora Botyra Camorim. Essa "vida" começa a ser narrada justamente no ano de 1928, quando ela diplomou-se na Escola Normal do Brás. Apesar disso, a escola onde estudou de 1917 a 1928, é um tema do qual Botyra não trata, nem na sua autobiografia, nem em qualquer outra obra. Como hipótese para esse silêncio pode-se cogitar os fracassos escolares dela como aluna. A despeito de não ter localizado as notas do Curso Normal, mostrei no capítulo anterior que por duas vezes ela repetiu o ano: em 1919, quando foi eliminada; e em 1922, quando foi reprovada no 1° ano do Curso Complementar. Desse modo, diferente de outras narrativas de professoras que se dedicam a mostrar-se como a melhor aluna da sala, e relatar situações em que assumiram uma posição de destaque, ou enfatizar os sucessos escolares, aos quais muitas vezes atrelam à escolha da profissão; Botyra, ao contrário, silencia acerca dessa etapa da sua vida.

Isso, porém, aumenta a importância de, nesta investigação, não silenciar acerca da escola formação ao magistério primário, entendendo o papel que assumiu na escolarização da mulher e na formação da professora primária em São Paulo. No entanto, por não dispor de relatos ou documentos escolares de Botyra sobre a instituição, busco problematizar a circulação de certos saberes e práticas por meio do Inventário de Bens e do Livro de Consultas da Biblioteca da Escola Normal do Brás.

Em 1925, que possibilidades de formação para o magistério Botyra tinha? A Escola Normal do Brás e a Escola Normal da Praça da República eram as únicas escolas normais oficiais da cidade de São Paulo uma vez que, com a unificação das escolas normais, através da Lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, a Escola Normal Primária e a Secundária da Capital foram reunidas numa mesma instituição.

Criada pela Lei n. 1.359 de 24 de dezembro de 1912 no governo de Francisco de Paula Rodrigues Oliveira, a Escola Normal do Brás, destinava-se unicamente ao sexo feminino com a mesma organização, regime e funcionamento das outras existentes. Porém, a Normal só foi instalada no dia 31 de março de 1913, em prédio próprio à Avenida Rangel Pestana, 419.



Mapa da distribuição das Escolas Normais no Estado de São Paulo até 1913 - TANURI, 1979, p. 150

Sua criação é explicada pela grande demanda das moças por escola. Isso pode ser comprovado no elevado número de inscrições para exames de suficiência, no curso complementar e também no Normal. Conforme consta no "Livro do Jubileu da Escola Normal", "o número de alunas matriculadas no curso normal aumenta extraordinariamente todos os anos. Em conseqüência dessa grande afluência, as classes, especialmente as de primeiro ano, têm sido desdobradas todos os anos".

Foi em razão dessa crescente afluência de mulheres para as escolas de formação ao magistério primário que a escola foi criada, como assevera Tanuri (1979):

A destinação da Escola Normal do Brás apenas para o sexo feminino resultou do progressivo aumento da clientela feminina que buscava as escolas normais, candidatando-se aos exames de admissão. A desproporção entre o número de candidatos dos dois sexos desfavorecia o elemento feminino que via reduzidas suas

possibilidades de ingresso, comparativamente às do sexo masculino. Enquanto todos os aprovados deste sexo logravam matrícula nas escolas normais, era freqüente a existência de candidatas excedentes que, embora aprovadas, não podiam ser matriculadas por falta de vagas. Na Capital, onde esse fenômeno era mais sensível, a criação de um estabelecimento exclusivamente feminino foi a medida adotada para propiciar aos dois sexos as mesmas oportunidades de preparação para o magistério (p. 127).

Coaduna-se com essa observação Oscar Thompson (1918), quando ressalta o crescimento das matrículas nas escolas normais. Segundo ele, no ano de 1918, dos 3.423 alunos matriculados, 999 eram do sexo masculino e 2.424 do feminino. Diplomaram-se 856 professores, dos quais 223 são homens e 633 mulheres. Diante do quadro, o Diretor Geral da Instrução Pública, conclui:

É notavel o excesso de alumnas sobre alumnos, parecendo conveniente, pois, para o futuro, destinar algumas das Escolas Normaes exclusivamente ao sexo feminino, como já se fez com a do Braz, na Capital, continuando outras como mixtas (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1918, p. 9).

Ele apresenta dois motivos para a transformação de algumas escolas normais em exclusivamente femininas. O primeiro motivo é que a educação de um maior número de moças traria vantagens para o ensino paulista, mas também seria um benefício para elas visto que "não teem no Estado outros estabelecimentos de ensino secundário para se educarem" (Anuário, 1918, p. 283).

Nas primeiras décadas do século XX deu-se notável expansão do sistema público de educação e o aprofundamento de uma tendência iniciada nas últimas décadas do século XIX, isto é, a necessidade de uma formação específica dos docentes de primeiras letras (TANURI, 2000, p. 65). No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública. Via de regra, as escolas normais ainda não haviam alcançado o status do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos (Idem, p.67). "À República cabia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do ensino primário" (Idem, Ibidem).

Tendo em vista esse fim, a recorrência de reformas na década de 1920 aponta para as expectativas de que a Escola Normal aperfeiçoasse a formação profissional das professoras e, como corolário, melhorasse o atendimento no ensino primário.

Processa-se nessa década [década de 1920] a progressiva divulgação do ideário escolanovista, que se traduziu, no âmbito da Escola Normal, na preocupação de transformá-la em instituição de caráter essencialmente profissionalizante, com condições de proporcionar a formação técnico – pedagógica indispensável ao sucesso do ensino renovado que se queria implantar (Tanuri, 1994, p. 49).

Em maior ou menor grau, tais reformas causaram alterações no ensino normal. A primeira delas se deu por meio da (já citada) Lei n. 1750 de 8 de dezembro de 1920, que dissolveu a distinção entre Escola Normal Secundária e Primária e unificou-as com quatro anos de duração. Assim, quando Botyra, no início de 1925, ingressou, aos quinze anos, na Normal do Brás, deveria, conforme Lei n. 1750 de 8/12/1920, concluir o curso em 1928. Porém, com a promulgação da Lei n.2.095 de 24 de dezembro de 1925 que aprova o Decreto n. 3858 de 11 de junho de 1925 ela deveria concluir em 1929, visto que o Curso Normal passou a ter cinco anos de duração. Mais uma vez, em 1927, outra lei – a Lei n. 2.269 de 31/12/1927 – modificou a estrutura deste nível de ensino que foi reduzido a três anos.

Essas reformas não foram recebidas com tranquilidade no cotidiano escolar, como se pode ver no depoimento de Odessa Di Lolla, contemporânea de Botyra:

Em 1927 houve uma reforma, ficando a Escola Normal da Praça considerada como Escola Normal Superior da Capital, e a do Braz ficou sendo Escola do Braz. O curso passou a ser de três anos. Houve então inúmeras reclamações por parte dos alunos de 4º e 5º anos, por motivo de haver prejuízo para essas turmas. Resolveu, então, ir uma comissão falar com o Secretário do Interior. Este, resolveu, então, criar uma classe para o 5º ano, na Praça, podendo serem transferidas as alunas que quizessem do 2º para o 5º ano. Isto em 1928. Nos outros anos não haveria transferências. Passou, então, para a Praça toda a classe de 5º ano excepto 4 alunas, que se formaram com as turmas de 3ºs e 4ºs anos. Houve, então, em 1928 formatura de alunas do 4ºs e 5ºs anos e as de 3ºs ficaram para no ano seguinte cursarem Pedagogia, Psicologia e Didática.

Como consequência, em 1928, formaram-se duas turmas – as de 4º. e de 5º. ano. Nessa data, foram diplomadas 37 normalistas, dentre elas, Botyra Camorim, aluna do 4º. ano da Escola Normal do Brás.

Vale ressaltar que tais reformas não representam uma continuidade de projeto para Escola Normal. Pelo contrário, todas sinalizam para as disputas em torno do currículo, da duração e dos fins desse nível de ensino. A reforma de 1920, cujas maiores mudanças incidiram no ensino primário, atingiu também a Escola Normal, enquanto arma na luta contra o analfabetismo e o baixo rendimento escolar. Frente a esses problemas, a solução foi aumentar as exigências da formação, com a unificação das escolas normais, segundo o padrão das secundárias (Cf. ANTUNHA, 1976). No entanto, a reforma de 1925, que ampliou a duração do curso normal para cinco anos, foi acusada, no inquérito realizado por Fernando de Azevedo em 1926, de retrocesso e de ser uma reação maquinada contra o espírito de renovação esboçado na reforma precedente. Uma das justificativas da acusação foi a organização dada ao curso com sobrecarga "estafante" de disciplina e falta de "correspondência intima" com sua natureza profissional. Em resposta ao Inquérito de Fernando de Azevedo, em 1926, Almeida Junior afirmou que havia

[...]defeitos no programa, na distribuição de matérias e no regimen. Não se comprehende a vantagem de dois annos de latim. Os trabalhos manuaes estão completamente deslocados, na escola normal; não há fundamentos psychologicos ou práticos que os justifiquem. O direito usual é uma invenção curiosa. A literatura, sob a forma de theoria e enumeração de escolas, sobrecarrega inutilmente a memória. Por outro lado, a educação physica não se fará com o actual reduzidíssimo numero de aulas. De educação moral e civica não se fala. [...] Predomina no ensino a theoria, quase sempre pela penúria de material ou pelas exigências do horário, que não permite excursões ou trabalhos praticos de certa duração (ALMEIDA JUNIOR, 1926, p. 42-43).

As críticas de Fernando de Azevedo e Almeida Junior tinham a ver com as disputas de cargo, porque assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública Pedro Voss, mas também com as representações concorrentes de formação docente. Normalista, formado a partir de uma concepção enciclopédica de ensino, Pedro Voss reiterando as "artes de ensinar" como fundamentos da prática (VIDAL, 2008) discordava dos dispositivos da reforma de 1920, denunciando a diminuição dos conteúdos e a "escola alfabetizante" então proposta. Todavia, as

disputas iam além das escolhas das disciplinas ou duração do curso normal. Eram disputas políticas que não deixavam de reverberar nos modos como se concebia a formação do normalista.

Se a reforma de 1925 ampliou o Curso Normal, em direção contrária, a reforma de 1927, claramente preocupada com a formação de um maior número de professores para lecionar nas escolas vagas da zona rural, reduz o curso das escolas normais para três anos de duração, reduz o currículo e equipara as escolas normais livres às escolas normais oficiais com três anos de duração. Isso porque

O fundamento da reforma de 1927 calcava-se na alegação de que não havia professores diplomados em número suficiente para preenchimento das vagas nas escolas rurais e de que urgia reorganizar o ensino de modo a satisfazer as necessidades imperiosas do Estado referentes à escolarização primária [...] (TANURI, 1979, p. 180).

Ainda que não seja o objetivo aqui abordar minuciosamente as reformas da instrução pública na década de 1920, pontuar a existência delas e as diferenças entre elas ajuda a compreender as disputas no processo de estruturação da educação em São Paulo, bem como a posição do ensino normal e, consequentemente, da formação de professores nesse movimento.

Quanto aos programas, de posse dos livros de ponto da Escola Normal do Brás, onde constam as disciplinas que compunham o currículo, com os nomes de seus respectivos professores, é possível perceber que, apesar das mudanças legais, os professores de Botyra são os mesmos entre os anos de 1925 a 1928:

Professores da Escola Normal do Brás entre 1925 e 1928

PROFESSOR	DISCIPLINA
Portuguez	Arlindo Pinto da Silva
Latim e Literatura	Antônio Piccarolo
Francez	Gabriel Antunes
Mathematica	Carlos da Silva Bellegarde
Physica e Chimica	José Augusto de Azevedo Antunes
Biologia e Hygiene	Almeida Junior
Geographia e Cosmographia	Alfredo M. Pedrosa
História	Roberto J. Haddock Lobo Filho
Pedagogia e Psychologia	Roldão de Barrros
Pratica Pedagógica e Didactica	Armando Gomes de Araujo

Musica	Maestro João B. Julião
Desenho	Noemi Perez
Gymnastica	Debora Dente
Inglez	Francisco Pereira
Trabalhos Manuais	Vitalina C. Silva

Dentre esses, o mais citado pela aluna quando se torna professora é Almeida Junior, professor de Biologia e Higiene. Em 1960 ela publica um texto na Revista do Professor, em homenagem ao "Dr. Almeidinha". O mesmo texto compõe as primeiras páginas da autobiografia publicada dois anos depois. Porém, a relação de filiação teórica que Botyra estabelece com Almeida Junior será assunto para o último capítulo. Por ora, interessa mostrar que as freqüentes reformas na década de 1920, quando se deu a formação de Botyra, não estavam limitadas às disputas pedagógicas, mas também políticas. No entanto, é também nos programas e na organização escolar que os interesses políticos e sociais em relação à Escola Normal podem ser percebidos.

A freqüência de reformas que se sucedem – três em apenas uma década (1920, 1925 e 1927), o que não tinha precedentes até então – indica que o ensino normal passa a atrair, com maior intensidade, as atenções dos educadores, o que, até certo ponto, poderia ser considerado conseqüência dos amplos movimentos de renovação pedagógica que se difundiam nessa década e que não deixavam de ter seu reflexo nas estruturas escolares (Tanuri, 1979, p. 168).

Levando-se em consideração o que foi afirmado até aqui, é notável o papel atribuído à escola normal para renovação do ensino. Para tanto, ela mesma foi renovada do ponto de vista da arquitetura, do corpo docente e da introdução de nossos espaços, objetos, materiais escolares e pedagógicos.

Logo, se a estruturas escolares refletem os movimentos de renovação pedagógica, que passam pela formação docente, é por meio do estudo dessa estrutura, mais especificamente dos espaços e objetos da Escola Normal do Brás, que se pretende averiguar aspectos da formação para o magistério primário que ali se dava. De que saberes e práticas de formação docente esses objetos e espaços podem ser indiciários?

A interrogação está relacionada ao interesse de discutir as propostas pedagógicas disseminadas pela Escola Normal no período em que Botyra e um conjunto de outras professoras paulistas ali estudaram. Apesar de apresentar, nesse momento, modelos pedagógicos que possivelmente circularam nessa instituição de formação é somente no último capítulo que discuto os significados que Botyra atribuiu a saberes e práticas escolares.

#### 2.1. A escola, novos espaços e novos objetos

Para compreender a multiplicidade de experiências de docência em São Paulo, a partir do itinerário da professora Botyra Camorim, é indispensável tratar da escola de formação, pensando as práticas e os saberes docentes de que essa escola poderia ser portadora. Em função disso, discorro sobre os espaços e objetos da Escola Normal do Brás, partindo de alguns pressupostos: o legado material é uma fonte essencial para o conhecimento do passado da escola em suas dimensões prática e discursiva; a história material da escola se constrói a partir dos objetos, os quais portam significados que devem ser decifrados pelos indícios que sugerem ao pesquisador; os objetos são também registros da cultura empírica das instituições educativas e, nesse sentido, sinalizam orientações pedagógicas subjacentes à formação e ao trabalho docente, como defende Escolano (2007).

Examinados sempre em suas significações culturais, os objetos e as representações sobre eles não são autônomas e atemporais (ESCOLANO, 2007). O aparecimento, o uso, a transformação e o desaparecimento desses objetos, são reveladores das práticas educacionais e suas mudanças (SOUZA, 2007), bem como das teorias pedagógicas que os põem em circulação.

Possibilidades e concepções educativas, perspectivas de formação docente podem ser percebidas nos objetos, no mobiliário, nos recursos e materiais pedagógicos que, juntamente com a arquitetura, deveriam compor o cenário que caracterizava as escolas normais. A arquitetura dos edifícios escolares republicanos deveria projetar e divulgar os novos tempos e rumos que se pretendia imprimir à educação pública (WOLFF, 1992).

Por isso, também, os edifícios deveriam ser amplos e iluminados, abrigando uma profusão inédita de novos materiais escolares, produtos industriais que condensavam os modernos usos pedagógicos de povos mais civilizados, propondo-se prescritivamente como suportes de rotinas inéditas nas salas de aula (CARVALHO, 2001, p. 139).

A compreensão de escola republicana, pelo menos no discurso, não se limitava ao espaço da sala de aula. Diversos ambientes foram introduzidos na estrutura escolar, de modo que a presença e a configuração dos mesmos denotam projetos educativos e modelos de escolarização.

Por tudo isso, a análise do Livro de Inventário de Bens e do Livro de Consulta da Biblioteca da antiga Escola Normal do Brás é profícua. O primeiro documento relaciona os móveis, materiais escolares, recursos e objetos pertencentes à escola, em dois momentos diferentes: 1913, ano da sua instalação e 1924. Já no segundo encontra-se registrado o movimento da biblioteca com especificação de obras retiradas, nomes dos consulentes, datas de retirada e devolução, bem como o dia, mês e ano em que essas ações se davam.

Por isso, tais fontes podem ser férteis no sentido de revelar as intenções de instituir e consolidar saberes e práticas entre os professores, professoras e alunas. Ambos os documentos, produzidos no contexto das práticas administrativas e pedagógicas, "permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, a partir de uma análise dos enunciados e das respostas; mas o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola" (VIDAL, 2002, p. 11).

São inúmeras as possibilidades de se acercar à cultura material escolar como objeto de investigação. Por isso, é preciso pontuar os limites das fontes citadas para a pesquisa. Elas não permitem estudar os usos dos objetos ou a importância que eles recebiam no trabalho daquela escola, ou ainda, que relações os professores estabeleciam com os livros e materiais pedagógicos, mas são profícuas na investigação das orientações pedagógicas que os colocam em circulação.

Do inventário, interessa identificar os materiais escolares que compõem o acervo da Normal do Brás, especialmente aqueles usados pela escola para cumprir seus objetivos; e o material pedagógico utilizado pelo professor para auxiliar no desenvolvimento de determinado método (BARLETTA, 2005, p. 48).

O procedimento será discutir a introdução desses materiais escolares nas escolas normais paulistas, dialogando com o contexto histórico no qual eles emergem e considerando que os propósitos originais não determinam os usos subseqüentes. Tendo isso em vista, os objetos inventariados na Escola Normal do Brás serão comparados com os materiais do acervo da Escola Normal Caetano de Campos, especialmente aqueles apresentados por Barletta (2005) em sua dissertação de mestrado, em que elaborou um inventário geral dos recursos pedagógicos

acumulados pela Escola Normal da Praça no fim do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Esse caminho será seguido por duas razões. Estas eram as duas únicas escolas normais oficiais da cidade de São Paulo no período de formação de Botyra. Além disso, considerando que a Escola Normal da Praça constitui-se em modelo e padrão para as demais escolas normais do Estado e do país, tal comparação permite perceber em que medida a Escola Normal do Brás dispunha de espaços e equipamentos necessários para adequar-se ao projeto político modernizador republicano, e conseqüentemente, introduzir mudanças no ensino normal e primário.

É preciso salientar que não se estabelece aqui uma comparação de igualdade entre as duas escolas normais, mas se insiste no caráter modelar da Caetano de Campos que, ao servir de padrão para as outras escolas normais do Estado, impôs a necessidade de estas últimas agregarem um conjunto de características e equipamentos que ali se podia observar. O que não significa tomá-la como centro irradiador, e as demais como reprodutoras de modelos.

Na acepção de Escolano (2007) as fontes materiais da cultura da escola redirecionam a investigação histórica para as práticas escolares. Elas sinalizam de um lado, uma corrente pedagógica, uma cultura empírico-prática; e de outro, são elas mesmas dispositivos visíveis da escola, por meio dos quais uma coletividade foi educada e instruída. Por essa via, os objetos da escola são fontes para elucidar os sentidos e as orientações pedagógicas que subjazem na cultura de que são portadores.

Corrobora essas idéias Souza (2007), ao afirmar que os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar (p. 165). Logo, cabe o questionamento acerca dos materiais e recursos pedagógicos disponíveis na Escola Normal do Brás no período estudado. Interessa identificar tais recursos e, ao fazê-lo, perceber de que modo estão atrelados às inovações educacionais e, como corolário, às concepções de formação da professora primária. Em outras palavras, buscar a relação dos objetos com seus contextos de criação e uso, situando os materiais nos cenários de distintos lugares e tempos nos quais aquelas inovações se difundiram.

Ainda que não se possam supor as práticas dos objetos, a presença deles informa sobre a concepção de escola, de bom professor e de professora primária, bem como as orientações pedagógicas naquele contexto.

#### 2.2. O inventário de 1913

O primeiro inventário é elaborado em 1913 quando a Escola Normal do Brás foi instalada. Em 1924, outro inventário é feito.

Em cumprimento a determinação constante da circular n. 2 de 18 de janeiro de 1924, da Delegacia Regional do Ensino, procedeu-se ao inventário do material existente na Escola Normal do Braz e estabelecimentos anexos em 1º.de fevereiro de 1924 tendo sido encarregados desse serviço pelo Sr. Dr. Diretor da Escola os Srs: D. D. de Toledo, secretaria interina, Leopoldo Sant'Anna, preparador e o Sr. Alarico Borelli escripturário. O Sr. Leopoldo Sant'Anna inventariou os Gabinetes de Physica e Biologia (Escola Normal do Braz, Inventário, p. 7 verso).

Na década de 1910, quando foi elaborado o primeiro inventário da Escola, é notável a hegemonia da crença no método intuitivo enquanto "instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar" (VALDEMARIN, 1998, p. 67). De acordo com a autora citada, a implantação do método intuitivo no ensino brasileiro, que remonta às últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX, expressa a pretensão de adotar uma orientação pedagógica em conformidade com a renovação educacional em curso na Europa e nos Estados Unidos da América, cujos efeitos extrapolaram os limites da sala de aula em direção às transformações sociais.

No caso paulista, a escola assume uma função essencial para o regime republicano na formação de "cidadãos que saibam ler, escrever, compreender e pensar" (Idem, p.68). Nesse contexto, o analfabetismo aparece como problema por excelência das primeiras décadas do século XX. Num primeiro momento, a arma proposta contra esse mal foi o ensino intuitivo e, num segundo momento, a Escola Nova.

Quanto ao método intuitivo, buscava intervir no caráter abstrato do ensino. Para VALDEMARIN (1998), seu princípio fundamental é a proposição de que a aprendizagem tem seu início nos sentidos, que operam sobre os dados do mundo para conhecê-lo e transformá-lo pelo trabalho e que a linguagem é a expressão deste conhecimento. Por isso, a criação de situações de aprendizagem em que o conhecimento não é meramente transmitido e memorizado, mas emerge no entendimento da criança a partir dos dados inerentes ao próprio objeto.

## Em função disso,

O aluno era instado a observar fatos e objetos com o intuito de conhecer-lhes as características em situações de aprendizagem, como excursões ou lições de 'coisas' – e na falta destas pelo estudo de desenhos ou gravuras.

O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre o aluno e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo **conjunto de materiais**.

Como parte desses esforços, era indicada a constituição de museus pedagógicos e escolares. Geralmente formados por coleções de objetos, divididos em reinos da natureza — minerais, animais e vegetais -, teriam os museus pedagógicos a função de servir 'ao estudo do professor', enquanto os escolares prestar-se-iam a 'auxiliar o docente' no ensino das diversas disciplinas do curso primário (VIDAL, 2000, p. 509 grifo nosso).

Dentre as disciplinas, o estudo da natureza assume, com o método intuitivo, a posição de conteúdo central. Não é sem razão que, no inventário de 1913, os recursos em maior número são precisamente os relacionados às ciências naturais. São eles: quadros de Deyrolle de História Natural (36); caixa com borboletas classificadas (1); coleção com vinte e um pássaros preparados (1) (Colhereiro, Carqueja, Frango de Água, Oricaca, Socio Galhu, Gaivota, Mergulhão Pescador, Garça Azul, Socosinho, Anum Branco, Juruty, Marrequinha, Alma de Gato, Cambacica, Martin Caxa, Pica Jarra, Piassoca, Verrumeira); pato do mar macho (1); marreco de asa azul (1); colibri com ninho e ovos (1); coleção dentro de uma caixa com insetos (1).

Os quadros de História Natural, importantes para a 'memória da vista' e 'para o ensino dos olhos', como defendia Menezes Vieira (Vidal, 2007), aparecem, no inventário de 1913, relacionados ao nome de Deyrolle, numa clara referência ao Musée Scolaire Deyrolle. Em estudo acerca da circulação de objetos culturais, Vidal (2007) mostra, por meio de uma história conectada, como as relações comerciais e educacionais entre Brasil França e Portugal favoreceram a circulação de modelos, dentre eles, os museus pedagógicos e escolares.

Para a Autora, "A utilização dos museus em escolas vinha a par de uma nova concepção de ensino que, refutando a memorização e a recitação típica dos manuais catequéticos, centrava o aprendizado no manuseio e na contemplação dos objetos" (p. 206). Tais objetos muitas vezes

encarnavam o "progresso de cada país em termos de instrução" e, por isso, davam visibilidade aos seus respectivos sistemas educativos.

Assim, "como delegados, educadores dos vários países iam aos Congressos para conhecer as novidades estrangeiras e exibir os produtos nacionais" (Idem, p. 208). Joaquim José Menezes Vieira foi um desses educadores que, em visita à Exposição Universal de 1889 na França, possivelmente "estabeleceu o primeiro contato que levaria não só à importação do Musée Scolaire para as escolas brasileiras, como à sua nacionalização" (Idem, p. 210).

A origem dos museus escolares, segundo Souza (1998), encontra-se intimamente relacionada às lições de coisas porque a difusão dos museus ocorreu concomitantemente à difusão do método intuitivo.

Se Vidal (2007) e Barletta (2005) confirmam a presença desses materiais escolares vinculados à Maison Deyrolle e ao ensino intuitivo, eles também possivelmente compunham o acervo da Escola Normal do Brás.

A longa descrição, a seguir, dos objetos e materiais escolares, pertencentes à Escola Normal do Brás, justifica-se aqui, pois permite perceber, se não as práticas, as intencionalidades educativas que envolvem a presença de certos recursos pedagógicos na escola. A escola possuía mapa histórico (1); mapas de linguagem (2); mapas para physica (8); mapas de anatomia (10); mapa Mundi (1); mapa de São Paulo (1); mapa do Brasil (1); mapa da Ásia (1); compassos de madeira (3); sólidos de madeira (8); modelos de barro (3); quadros parietais de mechanica (8); globo terrestre (1); globos planetários (2); quadros parietais de mechanica (4); cinco bastões de madeira (25); bastões de madeira quebrados (3); jogo de Criquet (1), ovos de madeira (6); mapas de linguagem (8); mapas do Brasil (7); mapas de São Paulo (2); mapas de termos geográficos ABC (5); mapas de São Paulo e Minas (4); mapas da Europa (8); mapas Mundi (3); mapa da América do Norte e do Sul (1); mapas da América do Norte (2); mapas da América do Sul (2); mapas da África (8); mapas de medidas lineares (9); mapa da Ásia e Estados (1); mapa da Ásia (1); mapas da Ásia e Oceania (5); réguas de madeira (2); compassos de madeira (25); sólidos de madeira (26); sólidos de madeira (4); quadros de linguagem de A. Barreto (2); crânio humano desmontável (1); Barômetro a mercúrio sistema Deyrolle (1); e quadro de anatomia da mulher (1).

Já no acervo da Escola Normal Caetano de Campos, Barletta (2005) identifica diversos quadros didáticos de História Natural (56); quadros de Ensino intuitivo da linguagem, (26);

quadros sobre o Museu Escolar brasileiro (57); quadros murais de Zoologia (19); quadros de ciências referentes ao corpo humano (42), animais (5), vegetais (1), dentadura humana (1), alimentação (12); quadros para o ensino de aritmética (21); quadros de História Pátria (30), dentre outros.

Nas duas escolas a quantidade de mapas é expressiva. Barletta (2005) inventaria mapas do Brasil (21); da Oceania (5); da América (9); da Europa (3); dos Oceanos (3); de São Paulo (10); mapas Mundi (6); da África (4); da Ásia (1); dos Hemisférios Norte e Sul (1); e um Planisfério. Diferente da Escola do Brás, a Caetano de Campos possuía também materiais didáticos relativos à discoteca (448 LPs); áudio-visuais, como slides, discos estereográficos, filmes, diafilmes e fotografias.

Conforme registros do Inventário de 1913, no Laboratório de Física e Química da Normal do Brás, estavam reunidos no mesmo espaço, não somente os utensílios destinados ao estudo dessas duas disciplinas, mas também os materiais didáticos para História Natural. A finalidade dos laboratórios era "desenvolver o mais possível, no sentido prático e experimental o ensino de Física e Química, por serem as ciências naturais a base fundamental dos processos intuitivos" (Alfredo Pujol, 1986, apud BARLETTA, 2005).

Em todas as áreas do conhecimento, os materiais escolares pareciam ser indispensáveis no auxilio ao trabalho do professor. Para Souza (1998), a concepção de que o conhecimento é proveniente da observação e dos sentidos estabeleceu uma dependência entre o método e materiais escolares, os quais se constituíam em "ferramentas do trabalho docente e facilitadores da aprendizagem dos alunos". Assim,

Para tudo era necessário material: para o ensino de aritmética, do sistema métrico decimal e da geometria; cartas de Parker, compassos, contadores mecânicos, quadro de geometria, tabuinhas, contador de mão e de pé, caixa de formas geométricas, cadernos de aritmética. Para o ensino de linguagem: coleção de abecedários e de cartões parietais para leitura, ardósias, cartas de alfabeto, cadernos de caligrafia. Para o ensino de geografia e história: globo terrestre, tabuleiros de areia, quadros de história do Brasil, mapas. Para o ensino de ciências físicas e naturais: laboratórios, museus, quadros Deyrolle, estampas, quadros de história natural, esqueleto humano, bússola, microscópios, peças anatômicas, mapas de física. Para o desenho: esquadros, modelo para desenho em gesso, coleção de desenho. Para trabalhos manuais: caixa de tornos, pranchetas para modelagem, máquinas de costura (SOUZA, 1998, p. 168).

A quantidade de materiais, muitos deles importados, à disposição dos professores e alunos, mostra o investimento feito pelas escolas normais e as tentativas de, por meio desses discursos e práticas operar alterações nos dispositivos das escolas normais e primárias paulistas. As considerações acima ganham força quando se admite que, ao contrário do que parece, o uso de materiais destinados ao desenvolvimento dos processos de ensino, a começar pela leitura e escrita não é um acontecimento "natural" e óbvio na história da escola.

Somente a partir do final do século XIX e início do século XX, o empenho da administração pública, especialmente das áreas urbanas, para fornecer um amplo conjunto de materiais à escola, intentava viabilizar o ensino intuitivo (VIDAL, 2000). Logo, recursos como os citados acima se tornaram indissociáveis da nova orientação pedagógica.

Se nos últimos anos do século XIX e nos primeiros do século XX, o "ver" tornou-se mais importante que o "ouvir" na dinâmica escola, a partir dos anos 1920, o "fazer" tornou-se, pelo menos nos discursos, preponderante para a elaboração do saber pelos alunos.

Conforme a acepção de Diana Vidal (2000), apesar de o ensino intuitivo "voltar-se para a observação infantil e indicar a relevância da participação do aluno na aquisição do conhecimento, eram ainda ao professor que se destinavam os museus". Já a concepção de ensino escolanovista avançava a atividade da escola e das pessoas que envolvia para além da mera observação. Para a mesma autora, experimentar era a nova meta do universo escolar. Tanto alunos quanto professores deveriam atuar como experimentadores na construção de práticas mais eficazes de aquisição de conhecimento. Uma outra dinâmica social, assim, impunha-se às relações escolares. O tempo escolar dividido em atividades era substituído pelo tempo "psicológico" do interesse; o ensino dava lugar à aprendizagem e a criança ocupava um lugar central na elaboração do seu próprio saber.

Essa "outra dinâmica" tem a ver com a disseminação das idéias da Escola Nova em São Paulo, sobretudo a partir da década de 1920, visando a "incorporação de toda a população infantil [...]" (VIDAL, 2000, p. 498). Em função disso, a escola deveria oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber (Idem, p. 498). Para esse propósito, a formação do professor e da professora primária seria essencial e, mais uma vez, a escola normal é o vetor principal para o alcance de tal objetivo.

Como essas rupturas aparecem na Escola Normal do Brás no que concerne aos espaços e materiais escolares?

## 2.3. O inventário de 1924

A partir do inventário de bens da Escola Normal do Brás de 1924 percebem-se outros objetos e espaços, ausentes no inventário anterior.

O quadro abaixo é bastante ilustrativo dos novos espaços de que a instituição foi dotada.

INVENTÁRIO DE 1913	INVENTÁRIO DE 1924
Gabinete do diretor	Gabinete do diretor
Secretaria	
70 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7 7	Gabinete do vice-diretor*
Portaria	Gabinete do corpo docente*
Corredor	Secretaria
Sala VI	Biblioteca *
Sala I	Pátio*
Sala II	Arquivo
Sala III	Salão *
Sala IV	Gabinete dos professores*
Sala V	Portaria
Sala VIII	Gabinete dentário*
Sala IX	Sala de ginástica *
Sala X	Corredores
Sala XI	Sala de arrecadação*
Sala XII	Sala de modelagem*
Sala XIII	Sala VI
Sala XVI	Sala I
Corredor	Sala II
Arquivo	Sala III
Cozinha	Sala IV
Laboratório de física e química	Sala V
	Sala VII
	Sala VIII
	Sala IX
	Sala X
	Sala XI
	Sala XII
	Sala XIII
	Sala XV

	Sala XVI
	Sala XVII
	Sala XVIII
	Sala XXI
	Sala XXII
	Sala XXIV
	Sala XXV
	Laboratório de física e química
_	Sala de experiências*
	Sala de anatomia*

São doze novos espaços, provavelmente acrescidos a partir da década de 1920. A despeito de alguns deles já existirem desde a construção da escola, a ausência no inventário de 1913 e a presença no inventário de 1924, revelam os novos usos que podem ter sido dados aos espaços já existentes. É o caso do pátio e dos corredores onde constam: escarradeiras (6); quadros grandes para notas (2); globos (4); quadro negro com cavallete (1); quadros para notas (8); modelos para desenho (27); quadro de Blaise Pascal (1); quadro de Deodoro (1); quadro da Independência (1); quadros de armas do município da Capital (2); quadro de Pestalozzi (1); quadro de Horacio Manu (1); quadro da Bandeira da República (1); quadros de horário (2); e mostruário de coco babassú (1).

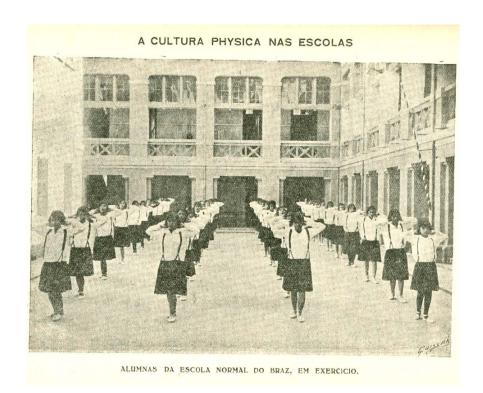
Além disso, pode-se compreender que os novos espaços têm a ver com a preocupação com a formação integral do indivíduo. Por exemplo, o gabinete dentário. Tal espaço tinha a ver com a assistência social aos escolares. Na acepção de Souza (2006), a partir de 1911, o serviço de educação e saúde se institucionalizou no Estado quando foi criada a inspeção médica escolar, transferida para Diretoria Geral da Instrução Pública em 1916. A partir de então, "os trabalhos da inspeção e das visitadoras sanitárias se articulavam visando a transformar a escola em lugar de saúde, disseminando hábitos de higiene, asseio, limpeza e condutas saudáveis" (p. 218-219). Porém, a assistência dentária, segundo Souza (2006), desenvolveu-se nos anos de 30 e 40 do século XX. No caso aqui estudado, essa experiência ocorre na década de 1920. Com isso, "para além dos muros da escola, esperava-se que estas práticas atingissem as famílias e toda sociedade". A manutenção do gabinete por uma instituição que não o Estado é explicada pelos "elevados custos para compra de equipamentos e materiais de consumo diário" (Idem, p. 221). O gabinete dentário da Escola Normal do Brás, mantido pela Associação Beneficente da Escola

Normal do Braz, pode ser entendido sob esse prisma. Nesse espaço, a maior parte dos materiais e os mais dispendiosos pertenciam à Associação, como: a cadeira americana para dentista (1); armários esmaltados (2); mesa de ferro esmaltada (1); o motor elétrico (1); a lâmpada a álcool (1); o esterilizador elétrico (1); panos de cadeira (6); vidro contendo dentes extraídos (1). Isso vai ao encontro dos apontamentos de Souza (2006) ao afirmar que "a manutenção do gabinete dependia totalmente dos esforços e recursos da escola e da comunidade" (p. 220).

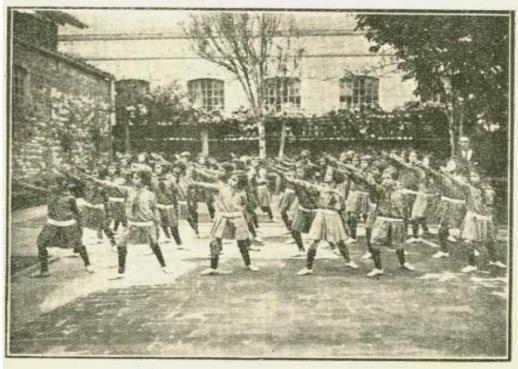
O salão, provavelmente era um ambiente de apresentações e concertos, pois tinha um piano, um banco, duzentos e uma cadeiras austríacas, trinta e cinco poltronas, sete poltronas com encosto marroquino, um ponteiro, um relógio e três retratos a óleo – Rui Barbosa, Camões e Dante.

Na sala de ginástica constam objetos destinados à prática desse e de outros esportes, como: um Cavallo (aparelho de gymnastica); raquetas de tennis (6); cestas com suporte para jogo de bola (2); jogo completo de croquet (1); ganchos para gymnastica (12); bastões de madeira (60); quadro com numero (1); rede de tennis (1); corda para saltos (1); aparelho para saltos de altura (1); bancos para gymnastica (3); vigas de madeira (2); latados com doze vãos (2); bolas de couro para jogos n.3 (2); corda de junco (1).

As fotografias a seguir permitem visualizar uma representação da aula de ginástica na Escola Normal do Brás e no Grupo Modelo anexo.



Anuário do Ensino, 1926, p. 502



3.º GRUPO ESCOLAR DO BRAZ Uma classe em exercicios gymnasticos

Anuário do Ensino, 1926, p. 23

Se o inventário desses materiais não pode dar acesso às práticas cotidianas, as fotografias que mostram os professores e alunos atuando no espaço escolar são também vestígios que contribuem para se fazer outras aproximações às práticas escolares.

Pedro Voss, no Anuário do Ensino de 1926 explica que, nesse ano, em todas as unidades escolares, "nos dias de festa nacional, foram realizadas festas cívico-literárias, de propaganda dos jogos e exercícios físicos (p. 301). Para ele, o professor da cadeira de Ginástica tinha dois fins: fazer a cultura física do aluno e fazer com que o professorando saísse um mestre da matéria.

O professorando – de par com a exercitação hygienica [...] deverá receber as noções precisas de um ensino dosado, para que mais tarde, em sua escola [...] saiba treinar, para vida e o trabalho, e retemperar o physico dos seus pequenos patrícios sertanejos [...] conhecendo os effeitos physiologicos de cada exercício, como lhe deve ter ensinado a Escola Normal, irá fazendo a pratica da Cultura Physica [...] De tres em três mezes, fará um apanhado anthropometrico de cada creança, para a constatação do resultado havido" (Anuário do Ensino, 1926, p. 303)

Despertar o gosto pelas aulas de ginásticas era, para o Diretor Geral da Instrução Pública, o meio para "solução á eterna crise dos instructores de Exercícios Physicos em quase todas as numerosissimas unidades escolares do Estado", pois "aquilo que o alumno apprende com prazer jamais será esquecido".

Aprender com prazer era também uma das finalidades da sala de experiências. Associado ao interesse estava a participação do aluno na construção do conhecimento. Por isso, os materiais ali existentes eram "imprescindíveis para a construção experimental do conhecimento pelo aluno (VIDAL, 2000a, p. 498). O que pode ser constatado pelo registro, no mesmo ambiente, de trabalhos feitos pelas alunas, como: telégrafo sem fio (1); alambique (1); reconhecimento de substâncias dissolvidas na água (1); mistura de sais dissolvidos (1); termômetros escalas comparadas (2); reconhecimento das bases (1); tabela para uso do lacto-densímetro de Luvenne (1); rosa dos ventos (1).

O mesmo se dá com a sala de anatomia, onde havia uma extensa lista de trabalhos, identificados como "mapas feitos pelas alunas": esquema do aparelho visual (1); tubo urinífero isolado com seus vasos sanguíneos (1); face posterior do bulbo (1); tubo digestivo (1); nervo

raquidiano com duas raízes, anterior e posterior (1); vias sensitivas centrais (1); osso longo e chato de corte longitudinal (1); esquema do grande sympathico (1); articulações, esquema de um lóbulo pulmonar (1); esôfago e estômago (1); motora principal (1); esquema mostrando a circulação geral (1); pâncreas e duodeno (1); encéfalo visto lateralmente mostrando a posição do cerebelo (1); corte transversal da medula (1); pedúnculo cerebeloso inferior (1); corte transversal da medula e origem dos nervos (1); disposição geral de um órgão do sentido olfativo (1); globo ocular (1); glândula tiróide (1); medula - cordões (1); válvula do orifício da aorta (1); válvula da veia - vasos linfáticos com as suas válvulas (1); esquema da traquéia - brônquios e ramificações (1); cavidade do coração (1); superfície da língua e seus papilos (1); esquema do movimento reflexo (1); face interna do hemisfério esquerdo (1); bulbo raquidiano visto pela face anterior (1); face inferior do cérebro (1); face exterior do hemisfério esquerdo (1); corte transversal da pele (1).

Reaparecem os materiais atribuídos pelo redator do inventário à "Deyrolle": coleção de borboletas (1); coleções de insetos (2); quadros científicos (4); esqueleto humano (1); vaso com vísceras (1); aparelho para projeção (1); mapas de propagandas higiênicas (36); pastas com material para classificação de folhas (5); mapa de variedades de penas (1); caixa com nove pastas com classificação de folhas e sementes (1); coleção de rochas (1); língua - Deyrolle (1); mão - Deyrolle (1); modelo anatômico - Deyrolle (1).

Além desses, outros constam como "oferta do museu". "Uma coleção de espécimes várias" — **oferta do museu**, que são os seguintes: Zoophetes; Echinodermes; Moluscos lamelibranchos; Moluscos gastopodos; Crustáceos; Aracnídeos e Insetos. Também foram doados: vidro contendo um encéfalo (1); crânios (2); maxilar inferior (1); segmentos de vértebra (3); vidro com duas laringes (1); vidro com uma laringe (1); cultura dos pulmões (1); caixinha com 25 dentes (1); balança de Roberval para um Kilo com pesos (1); vidro com 40º de álcool (1); modelo do aparelho auditivo com três peças (1); vaso pequeno com vísceras (1); pássaro curiano (1); pato do mar (1); frango d'água (1); galo (1); marreco de asa azul (1); coruja com cobra (1); curiango com inseto (1); marreca alemã (1); marichette (1); joly de sete cores (2); bicho de veludo (1); sabiá da praia (1); Jolie (1); cajá-cebo (1); papa-capim (1); bem-te-vi (1); rolinha (1); beija-flor (1); trunca-ferro (1); licie (1); gavião (1); cegonha (1); águia (1); coruja grande (1); galinha (1); pavão (1); macaco bugio (1); cachorro do mato (1).

A "reconfiguração do campo normativo da pedagogia" em direção a uma pedagogia mais científica e à racionalização dos processos educativos parece não ter significado, no caso da Escola Normal do Brás, um apagamento total dos saberes, práticas e materiais do ensino intuitivo.

A ruptura que se operou nos anos 20 e 30 não foi para negar o movimento anterior, mas para aprofundá-lo. Se os educadores 'escolanovistas' insistiam no valor da observação e ressaltavam a necessidade das excursões como atividades fundamentais na construção do conhecimento da criança eram como momentos iniciais, preparatórios à nova ação do aluno: experimentar" (VIDAL, 2000, p. 510).

Esse movimento de aprofundamento, sugerido por Vidal, pode ser constatado no Livro de Inventário. Se, em 1913, são registrados objetos e materiais empregados conforme o método intuitivo, em 1924, consta não somente a introdução de novos objetos e espaços, como a sala de experiências e a sala de anatomia, mas a ampliação de materiais didáticos vinculados ao ensino intuitivo, como foi mostrado acima. A permanência desses materiais didáticos pode ser entendida sob a hipótese de que eles foram compondo o acervo da escola ao longo dos seus dez primeiros anos de funcionamento, de modo que, na década de 1920 coexistiam na Escola do Brás, e a convivência dos dois modelos pode significar os modos complexos e imbricados por meio dos quais se deu a organização da escola paulista. Se o método intuitivo foi peça central na institucionalização do sistema de educação pública modelar (CARVALHO, 2000), a Escola Nova foi o motor da reorganização das relações entre professor e aluno, do tempo e dos espaços escolares (VIDAL, 2000) no período de expansão desse mesmo sistema.

Entretanto as duas orientações pedagógicas não se confundiam, ainda que ambas tenham assumido papel relevante na estruturação da escola primária paulista.

A seguir, o estudo das consultas e retiradas de livros da Biblioteca Escola Normal do Brás por alunas, professores e professoras pode ajudar a elucidar um pouco mais o lugar das duas orientações pedagógicas na formação das normalistas.

Dentre os espaços descritos alguns eram privilegiados pelo próprio sistema de ensino e pela administração escolar, visto que eram destinadas verbas específicas para aquisição de novos bens. No livro de papéis despachados, onde constam as despesas no ano de 1925 e o orçamento da escola para o ano de 1926 foram destinados 2:000\$000 para "aquisição de livros" para

biblioteca; 3:000\$000 para "provimento de material necessário" às aulas de Física e Química; e, 2:000\$000 para "compra do que for preciso" às aulas de Biologia e Higiene. Os materiais para as aulas de Física e Química possivelmente comporiam o acervo da Sala de experiência, enquanto os de Biologia e Higiene deveriam compor a Sala de Anatomia. Para se ter idéia do quanto significavam na época, basta saber que 2:000\$000 era pouco menos da metade do salário anual do adjunto (4:910\$000) do Grupo Modelo Anexo. Os oito professores em disponibilidade da Escola Normal recebiam juntos mensalmente 4:910\$000. A soma do salário mensal dos nove professores da Escola Complementar alcançava 4:680\$000. Esses valores indicam a importância que tais espaços vinham assumindo na formação da professora primária. Dos três espaços, detenho-me na biblioteca, dando destaque às consultas de professores e professoras, por compreender que os livros retirados, se não dizem das práticas desses sujeitos, sinalizam, de um lado, para as obras disponíveis em uma escola de formação para professoras primárias, e, de outro, para os saberes e práticas necessários à formação da professora primária.

#### 2.4. A Biblioteca da Escola Normal

A biblioteca, conforme Carvalho e Vidal (2000), é um dos locais consagradas à modernização pedagógica no Brasil. Na obra citada, estão reunidos textos que se interrogam sobre representações correntes acerca da história da escola nas primeiras décadas do século XX. Tais estudos põem em evidência "os usos diferenciados que são feitos de objetos e de modelos culturais, trazendo para o centro da atenção as práticas de leitura de professores e suas prescrições" (p. 7).

Desse modo, a biblioteca da Escola Normal do Brás será tomada como um espaço de práticas de formação docente instaladas no período. Somente a partir de 1921 pode ser percebida uma organização mais sistemática da biblioteca (com uso freqüente por alunos e professores). Nesse ano, também o corpo docente da escola é reestruturado, com a nomeação de professores que ocupam um lugar de destaque na condução das políticas educacionais do Estado, como Almeida Junior e Roldão Lopes de Barros.

Pode-se cogitar a possibilidade de que com a supressão da Escola Normal Primária da Praça da República, esses professores tenham sido aproveitados em outras escolas ou na execução da reforma, conforme artigo 28 da Lei n. 1750 de 8 de dezembro de 1920.

A circulação desses educadores na Escola Normal é simultânea a reorganizações do trabalho escolar. A partir de 1921, além do já citado funcionamento sistemático da biblioteca, identifica-se uma ampliação no acervo de livros, criação de novos espaços de estudo e trabalho, incremento dos objetos, materiais escolares e recursos pedagógicos, dentre outros.

De todos os espaços colocados em funcionamento a partir de 1921, é à biblioteca que se dará atenção no sentido de pensar, a partir de suas características e das consultas feitas por professores, os "modelos pedagógicos que a organizam e que ela põe em circulação" (CARVALHO, 2007).

O detalhamento da escrituração da biblioteca no Livro de Consulta ou Freqüência é um dos vestígios que aponta para a importância que esse lugar pode ter ocupado na formação para o magistério das alunas da Escola Normal do Brás.

O termo de abertura do livro é de 1921, mas há registros de consultas referentes aos anos de 1914 e 1915. Esses registros foram possivelmente guardados e passados a limpo no momento em que ele foi aberto devido à organização da biblioteca. Se a biblioteca só começou a ser usada de forma regular a partir de 1921, isso explica a menção dos livros e da própria biblioteca somente no inventário de 1924.

Uma única página é usada para as consultas referentes aos anos de 1914 e 1915 e outra para os anos de 1915 e 1916. Logo após as duas páginas iniciais referentes aos anos de 1914 a 1916, o livro dá um salto para o ano de 1921 com a seguinte informação: "Reabriu-se (?) a Bibliotheca nesta data de junho de 1921", reforçando o argumento de que no período anterior a década de 1920, ela era usada assistematicamente e ocupava um lugar secundário no trabalho escolar.

Não há escrituração referente ao ano de instalação da escola, ou seja, 1913, nem referente ao período que vai de 1917 a 1920. Mas, dados acerca do movimento da biblioteca aparecem no Anuário do Ensino de 1917, reforçando a idéia esboçada acima sobre a baixa freqüência a esse espaço ambiente. Das onze escolas normais existentes no Estado, a Escola Normal do Brás detinha um dos menores números de obras e de consultas.

Movimento das bibliotecas escolares do Estado de São Paulo em 1917

BIBLIOTECA	CONSULTANTES	<b>OBRAS</b>
E. N. da Capital	2.778	2.854
Itapetininga	5.578	1.309
S. Carlos	5.764	1.328
Piracicaba	312	542
Pirassununga	1917	398
Casa Branca	657	61
Campinas	1480	1.490
Botucatú	1070	210
Braz	148	156
Guaratinguetá	119	61
Total	19.823	8.409

O movimento de consultas na biblioteca da Escola Normal do Brás só não era menor do que o movimento nas escolas normais de Piracicaba e Guaratinguetá. O reduzido número de obras - que remete para a maior ou menor importância desse espaço na formação dos futuros professores, e também reflete até que ponto estava organizado para tal – é uma possível explicação para a baixa freqüência em algumas dessas bibliotecas.

O Diretor Geral da Instrução Pública do ano de 1917, tratando do papel das bibliotecas escolares na educação moral da juventude, assegura que as Escolas Normais do Estado já haviam conseguido organizar suas bibliotecas. Para ele a nova instituição deveria cultivar, nos seus freqüentadores, o hábito de, mediante declaração escrita, retirar livros da biblioteca para leitura em casa por alguns dias. Assim as bibliotecas escolares teriam uma alta função educativa e aperfeiçoadora da cultura moral.

Sob quais aspectos as bibliotecas escolares poderiam ser vistas como novas instituições?

Organizadas de accôrdo com o fim a que se destinam, os seus moveis deviam ser adequados ás crianças; os livros escolhidos com criterio seriam destinados aos alumnos de todas as classes, desde os analphabetos, que poderiam passar horas na biblioteca, manuseando livros de figuras, até os de classe mais adeantada, cuja leitura seria fiscalizada pelo diretor da escola, mediante a entrega, ao retirar-se da sala de um pequeno summario daquilo que leu com a sua opinião favoravel ou não (THOMPSON, 1917, p. 204).

Como a estadia na bibliotheca deve ser, de preferência, nas horas em que as crianças não freqüentam a escola, deve o seu diretor, com o intuito de despertar o interesse por ella, transformá-la não num recinto de conferências e palestras, mas num suave recanto, onde, a certas e determinadas horas, um dos professores dirá ás crianças contos, historietas, que lhes despertassem o prazer de ali ficar (Idem, p. 204-205).

A longa transcrição, ainda que trate da instalação de bibliotecas nos Grupos Escolares, não deixa de evidenciar o lugar que se pretendia conferir à biblioteca na formação dos alunos e das alunas, bem como as novas práticas para aumentar a freqüência e a própria representação que se tinha desse espaço – um recanto suave e prazeroso. Depois de fazer essa proposta detalhada o Diretor Geral conclui que "essa organização, neste momento, nos é impossível", mas "introduzamos já nas nossas escolas para uso dos alumnos das escolas annexas e dos Grupos Escolares um arremedo dessa idéia" (Idem, p. 205).

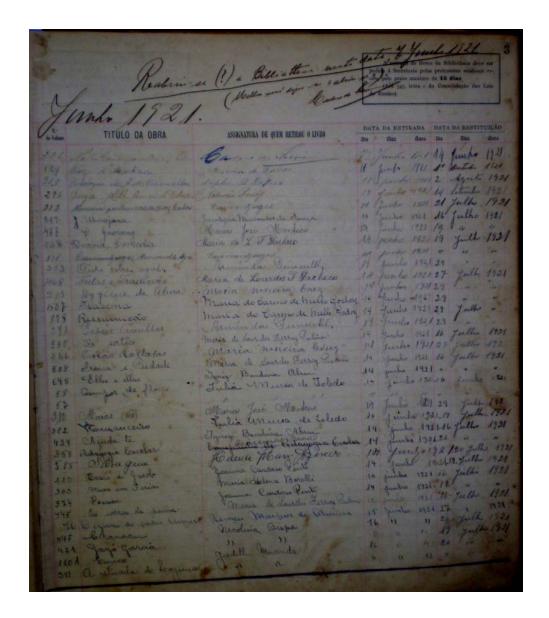
Com essa finalidade, "a nova instituição deverá cultivar, nos seus frequentadores, o habito de, mediante declaração escripta, retirar livros da bibliotheca para leitura em casa, por alguns dias" (Idem, p. 205).

Para viabilizar esse empréstimo, o livro da biblioteca da Escola Normal do Brás foi organizado da seguinte maneira: No cabeçalho de cada página constam duas informações. O mês e ano de retirada e um carimbo com a informação de que "A retirada dos livros da Bibliotheca deve ser pedida à Secretaria pelos professores, mediante recibo, pelo prazo máximo de 15 dias (Art. 547, letra c da Consolidação das Leis do Ensino)". A página é dividida em cinco colunas, na seguinte ordem – número de volume, título da obra, assinatura de quem retirou o livro, data de retirada e data de devolução.

As duas ilustrações a seguir mostram as categorias escolhidas para registro das obras retiradas, bem como a diferença numérica que pode ser observada na freqüência à biblioteca no período anterior e posterior ao ano de 1921.

		pe rail do	A retirada dida 4 Secreta o, pelo prazo (Art. 547. Ensino).	de livro aria pelo maximo letra e d	da B profes de 15 la Cons	bliothera dev sorea median dlas solidação das	te ser te se-
Mul 1914	Spart 1815.		BO.			100	100
TITULO DA OBRA		DAT	A DA RETE	RADA	DATA	DA RESTE	ruição
THOLO DA OBRA	ASSIGNATURA DE QUEM RETIROU O LIVRO	Dia	thes	Rano	Dis	Ches	Ama
urso de Jeographia. de							
alles let . Marcy . Latter		100					
+ Hertyen - 3 wohner	diente de dans	18	abril	1914	12	Agust	1704
liction of Piponten L. of Buy	tellamonder	12	Agret		23	November	1915
Postmie - Luciset							
Theny	letterrouge	13	edjute	34	25	agosto	1715
Grammie - 1 thanie							
Lerine it Thury	bellementer	43	dyt	-	22	-	1915
La Mettode Direct							
Muc de Vielette	Allemander	11	Agut	150			1000
Geographia - Smories	A di u della						
I alle stokery	Have Chilowotter the Meelochouge	168	Aguit				
Geographia - Comepa	How Getweeth a Glass have	24	Agrit	-			
Falls et onany	Have Gutomette a Ullelo soura						
O Enine da Merine pel Metha	*						
de Station							
de Andifter Gene Cardin , Justigense .	. I dester	15	Sitember	-	17	comment	474
6 Eminoda Otheria placethe	the state of the s						
of Analytica y to Mich	2 - 1/-						1
Game Contine you Gogle	· F. devler	22	Lton				
The second secon							
Historia Muiveral	0 10	1	24.16	1	-	Carll-	19.1
Capon Bolish	. Pomen outbamargef	11	Julho	1 3	100	Julho	
Themistooles Lawi	o the	1		1	31	Jutha	1975
Themistooles Airi	lower Abamargol					1	100
	The state of the s						
Heistoria da Biriliraces	James Abanasar	1		100	31	Julho	140
y. C. Bai e Benerides	town Ab, amongs					agente	etis
Disting							
de propullar do he Sala planking ?	Adelina Relier		Agents			April	
Tostinea ( Julia Lopes)	littarindu	18				-	11/3
Eller & Clas (John Lieus)	Lunda le Camara	t	<b>医</b> 甲基		1.,		
Repete a Chance Share was in planty	Adeline Return		1	33	4		

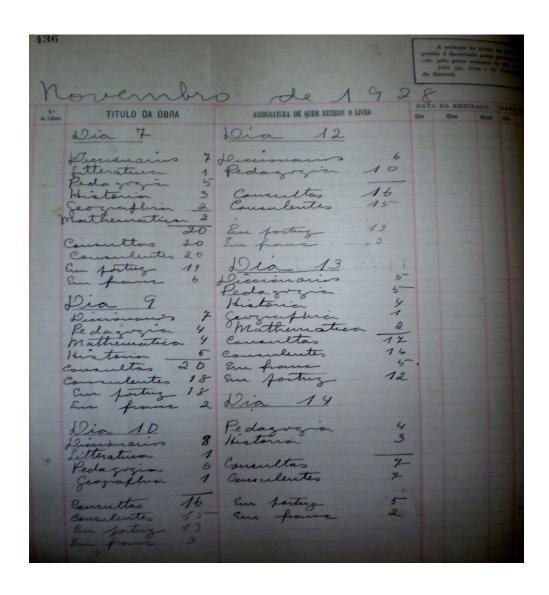
Com base em Vidal (2001), pode-se afirmar que o novo conceito de formação de professores que começa a se delinear nessa década contribuía decisivamente para uma melhor estrutura das bibliotecas e, como corolário, para a ampliação das consultas e do número de obras, como se observa no registro do movimento da biblioteca a partir de 1921.



No topo da fotografia a informação de que a biblioteca foi reaberta a partir do ano de 1921 é acompanhada de uma ampliação significativa no movimento da biblioteca que em uma semana supera as consultas feitas durante os anos de 1914 e 1915. Uma página comporta os registros de consulta de quase dois anos. Esse quadro começa a se alterar a partir de 1921. Nesse ano, foram feitas cerca de 200 retiradas; em 1922 esse número subiu para 360. Quase dobrou em 1923, com cerca de 540 consultas. Já em 1924, principalmente a partir da segunda metade do ano, a freqüência à biblioteca aumenta a tal ponto que as retiradas chegam a pouco mais de 2.000.

Em 1925 somam-se 1980 retiradas; em 1926, 3240; e, em 1927, 3. 816. De fevereiro a março de 1928 a biblioteca manteve o mesmo regime de funcionamento e, nesses meses somaram-se 1584 retiradas de livros.

No entanto, a partir de abril de 1928, altera-se o modo de fazer o registro das retiradas e, o número de consultas volta a cair substancialmente. A indicação dos títulos das obras, dos autores, dos consulentes, das datas de retiradas e devolução deixam de ser especificadas e passa a constar somente um cálculo geral e diário das obras retiradas por área e idioma. Em cada dia são relacionados os números de consulentes, o número de consultas de cada área e de todas as áreas somadas.



As áreas são Litteratura, Pedagogia, Dicionário, Psychologia, Grammatica, Revistas Pedagógicas, Historia Natural, Physica, Historia, Geografia, dentre outras. Também são especificados os idiomas dos livros consultados. As consultas em maior quantidade eram em Português e Francês, mas aparecem esporadicamente outros idiomas como italiano, espanhol e latim.

Mas, quais as características do acervo da escola, considerando os títulos retirados e consultados?

Se a maior parte dos livros retirados e consultados por alunas, professores e professoras é literatura, ela nem sempre é brasileira. Por isso também, há um grande número de retirada de dicionários, principalmente Francês – Português, apontando para uma considerável quantidade de leituras feitas em outros idiomas. Considerando a extensão das consultas no período, como se mostrou acima, é importante destacar os livros retirados pelos professores Roldão de Barros e Eponina Costa, responsáveis pelas disciplinas mais específicas de formação pedagógica, Pedagogia e Psicologia, Prática Pedagógica e Didática, respectivamente.

Livros retirados entre 1925 e 1927

Roldão de Barros	Eponina M. Costa
1. Pedagogia – Barth (treze vezes)	1. Lições de coisas - Calkins
2. Anthropologia pedagógica –	2. Pedagogia
Montessori (cinco vezes)	3. Lectures pédag Bremond
3. Pedagogia Scientífica – U. Pizzoli	4. Thesauro poético
4. Pedologia – F. Vasconcelos (três vezes)	5. Manuscripto de uma mulher
5. Pedagogia – Herbart	6. Folhetins – F. Junior
6. O homem e a terra (três vezes)	7. A cidade e as serras – Eça
7. Philosophia – P. Janet (quatro vezes)	8. Dicionário – Anlete
8. Lições de pedologia –	9. Methodologia – Mercante
F. Vasconcellos (cinco vezes)	10. Alma cabocla (duas vezes)
9. Dicionário pedagógico - Buisson	11. Ipês (duas vezes)
10. Princípios de pedagogia – A. Coelho	12. Psychologie – Rayot.

- 11. Educ. des enfants anorm.
- 12. Como se ensina Sampaio Doria
- 13. Le livre de mon ami
  - A. France (três vezes)
- 14. Os Maias Eça (duas vezes)
- 15. Les fruits de Saint Claire
- 16. Dicionário Larousse
- 17. Dicionário pedagógico –M. Credano (duas vezes)
- 18. Selecta: poesias Anlete
- 19. Coração Edmond Amicis (duas vezes)
- 20. Psychologia Experimental;
- 21. Cartilhas diversas
- 22. Cartilha analictica A. Barreto
- 23. Arte de Escrever (duas vezes)
- 24. A formação do estylo
- 25. Relíquia.

O objetivo dessa descrição não é supor as práticas ou saberes a partir das obras consultadas. É discutir as significações dos livros no campo educacional paulista, nas primeiras décadas do século XX, interrogando sobre os saberes que veiculavam e o que esse movimento pode sinalizar quanto à formação da professora primária na década de 1920. Em outras palavras, em que medida os livros retirados pelos professores poderiam ser usados como "dispositivos para introdução de uma nova prática docente" (VIDAL, 2001, p. 157).

Antes, porém, é de suma relevância informar que, dentre os livros mencionados acima, alguns foram localizados no acervo que pertencia à biblioteca da Escola Normal Caetano de Campos e, hoje, compõem as bibliotecas Paulo Bourroul e Macedo Soares, pertencentes à Faculdade de Educação da USP. É com eles que se pretende operar aqui, sabendo que circulavam nas duas escolas normais da cidade de São Paulo e tornaram-se instrumentos para a formação do professor e da professora primária.

Em 1884, edita-se o volume *Lições de Coisas*, de Saffray, e, em 1886, *Primeiras lições de coisas*, de Calkins, traduzido por Rui Barbosa, confluindo para uma maior difusão no Brasil das idéias de Pestalozzi e Froebel acerca do ensino intuitivo e da educação pelos sentidos, em oposição aos processos verbalistas da escola tradicional (TANURI, 2000, p. 67).

O manual didático *Primeiras Lições de Coisas*, elaborado pelo americano N. A. Calkins, afirma "serem os sentidos o principal instrumento de aprendizagem, justificando assim o ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação" (VALDEMARIN, 1998, p. 76-77). Segundo a mesma Autora, as lições são organizadas tendo por critério a importância atribuída a cada um dos sentidos para a aquisição do conhecimento, iniciando-se pelos conteúdos mais adequados à percepção visual. Partindo do pressuposto que o conhecimento do mundo material é proveniente dos sentidos, propõe-se a criação de situações pedagógicas nas quais a percepção possa ser exercida, estimulada e desenvolvida. Valdemarin (2006) ainda esclarece que o programa de ensino contido neste Manual prescreve exercícios para a educação dos sentidos por meio da observação de formas, cores, números, tamanho, desenho, tempo e sons, até chegar à leitura e às qualidades das coisas, abrangendo também a educação física e moral.

Essa orientação pedagógica, conhecida como método de ensino intuitivo, privilegia as coisas ao invés das palavras e, daí, o lugar preponderante que se deu aos objetos e materiais escolares para as situações concretas de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma direção, o argentino Victor Mercante (1921) aborda o ensino primário destacando, dentre outros elementos, os exercícios intuitivos. Em 1921, *Metodología especial de la enseñanza primaria*, já se encontrava na quarta edição. Segundo o autor, o livro

[...] tiende a sembrar semillas de acuerdo en el nuevo espíritu de las ciencias, de sus métodos y de los conceptos pedagógicos, nacidos, en parte, de la luz arrojada por los estudios de Psicologia realizados con tanta intensidad durante los ultimos años, y en parte, de los fines humanos que hoy persigue la escuela (p. X).

Nas primeiras décadas do século XX, a Argentina era um dos países para os quais os educadores paulistas olhavam a fim de resolver o difícil problema dos índices de alfabetização. No anuário do Ensino de 1918, por exemplo, Oscar Thompson presta contas ao Secretário do Interior, quanto à viagem que fez à Argentina e ao Uruguai, com o propósito específico de

observar a ação dos poderes públicos e particulares em prol da Educação Física. Como resumo de suas observações nos dois países ele relata:

O esforço para o estudo desse problema, á luz dos mais modernos processos, visando dotar o Estado de S. Paulo de melhoramentos compatíveis com o seu adeantamento, é digno dos maiores encomios e constitue assumpto de grande actualidade. Por outro lado, a Argentina e o Uruguai constituem dois dos melhores campos de observação nessa matéria, pois reunem não só as vantagens de uma intelligente adaptação ao meio como ainda as de rigorosas e modernas bases scientíficas (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo , 1918, p. 186).

Como se pode ver, não era somente quanto aos métodos e processos da Educação Física que São Paulo olhava para a Argentina. Provavelmente interessavam também os exercícios intuitivos, as leis e lições do ensino da escrita, da leitura, da ortografia, da aritmética e composição – temas do livro de Mercante (1921).

Em direção oposta aos livros anteriores está o livro registrado como Psychologie de Rayot, retirado por Eponina Costa. Pode ser localizado com o título de *Leçons de Psychologie avec des apllications a l'Education*, do mesmo autor. Rayot relaciona Educação, Pedagogia e Psicologia. Ele defende que a educação é a arte de desenvolver, harmoniosamente, as faculdades da criança a fim de que ela alcance o mais alto grau de perfeição que comporta a natureza humana. Mas toda arte precisa de aplicação e a prática deve estar subordinada a uma teoria que lhe serve de guia. Para Rayot, é a Pedagogia que oferece as teorias necessárias à educação, mas ela mesma depende da Psicologia, que não é a mesma da qual tratam as duas obras anteriores. Contrapondo a corrente anterior, ele alerta os educadores a que não se conformem com um tipo de "psychologie intuitive", porque a educação não deve ser simplesmente um trabalho do instinto. Para marchar seguramente, o educador deve saber o que fazer e como fazer. Por isso, o conhecimento da psicologia é absolutamente necessário. Mas que psicologia? Uma ciência positiva fundada na experiência, mas que difere da física e da química pelas características dos fatos de que se ocupa e pelos métodos pelos quais os conhece.

Quanto ao professor Roldão de Barros, o livro mais retirado por ele foi a *Pedagogia* de Barth (treze vezes). Nessa obra, o autor intentou "construir um sistema de educação e da instrução, baseando-se nas idéias modernas". Para tanto, a Psicologia, seguida da Sociologia, é a

ciência mais usada. Segundo Barth, "Entre os sistemas modernos, o de Herbart é o mais completo".

A Pedagogia de Barth assegura que "todo conhecimento provém dos sentidos e progride pela elaboração lógica dos materiais [...]" (p. 245). Para legitimar essa idéia, ele cita Pestalozzi, pois ele "se declara ardente partidário dos objetos reais e inimigo das 'míseras letras', da 'confiança nas palavras' que prejudica muitíssimo o verdadeiro poder da intuição e do conhecimento sólido das coisas que nos rodeiam" (p. 250).

O tratado de Augusto Coelho, *Princípios de Pedagogia*, "teve por origem a leitura do livro de H. Spencer, intitulado: A educação physica, intellectual e moral". O autor explica que a obra chegou às suas mãos "[...] pouco depois de haver sido encarregado de reger a cadeira de pedagogia na Escola Normal (sexo masculino) da cidade do Porto [...]" (p. VII). Observando os livros destinados ao estudo da pedagogia, Coelho (1891) chega à conclusão de que "a psychologia, base essencial da pedagogia, se encontra ainda em grande atraso" (p. VIII). Tendo identificado esse problema, o autor se propõe a dar uma contribuição:

[...] pensei que, combinando os dados da psychologia com o princípio da identidade entre a evolução do indivíduo e da raça, poderia systematisar-se a sciencia pedagogica, baseando-a nos dogmas d'esse alto positivismo phylosophico que hoje tende a dominar o mundo. Pareceu-me mais ainda que, estudando a maneira como se constituíram as sciencias fundamentaes na sua evolução historica, contemplando-as nas suas relações e desenvolvimento, poderia brotar d'ahi alguma luz para o grande problema da educação individual (COELHO, 1891, p. VIII).

Tendo isso em vista, Coelho (1891) analisa os processos e métodos pedagógicos relativos a cada ciência nas suas relações com o ensino primário, entendendo que ele tem por objetivo geral apresentar ao alumno "a noção empyrica e fundamental da dynamica e estrutura do mundo" (p. 149). Portanto, a instrução primária move-se, em sua primeira fase, "dentro do circulo sensorial de tudo o que é presentativo, adquirindo apenas um caracter mais e mais pronunciadamente conceptual ao attingir o ultimo periodo da sua lenta evolução" (Idem, ibidem). De forma detalhada, o tratado ocupa-se do seguinte: apresentação pedagógica, na instrução primária, das formas geométricas e das relações quantitativas (Geometria e Cálculo Aritmético); dos agregados reais e presentativos (Zoologia, Botânica, Cosmologia, Mineralogia e Química);

de movimentos e relações de sucessão (Física elementar, Astronomia elementar e Sociologia elementar).

Em oposição ao ponto de vista anterior Maria Montessori, formada em Antropologia, Psicologia e Pedagogia e autora do livro *Antropologia Pedagógica*, se debruça sobre medidas educativas. O uso das medidas pode ser entendido sob uma dupla acepção. Elas conferiam cientificidade à pedagogia e possibilitavam que cada criança fosse instruída de acordo com suas diferenças individuais. Segundo Maria Graziela Peregrino<sup>5</sup>, Maria Montessori foi aluna de José Sergi, renovador dos métodos de educação na Itália, no final do século XIX e início do século XX. Nesse período a Antropologia Pedagógica passou a denominar-se Pedagogia científica enfatizando o uso sistemático de medidas em educação como demonstração do uso de métodos rigorosos de observação e experimentação no processo educativo. O professor Sergi, através de quem ela aprofundou os seus estudos no campo da antropologia física, preconizava o estudo da antropologia pedagógica e da psicologia experimental para conduzir o educador a uma verdadeira renovação dos métodos.

Ainda na perspectiva da pedagogia científica, o livro *Psicologia Experimental*, de Henri Piéron, trata das aplicações pedagógicas e escolares dessa ciência. Uma das contribuições da Psicologia consiste em "modificar os processos de ensino, introduzindo um activo espirito de experimentação, no empirismo um pouco preguiçoso de outros tempos" (p. 135).

A Pedagogia experimental seria a organização mais favorável do trabalho educativo, já que "trata-se não só de classificar os escolares, mas de determinar as horas e a duração que convenha a este ou áquele exercício, a distribuição do repouso, para a solução deste ou daquele problema, etc." (p. 136). Dessa perspectiva decorre que a organização escolar deveria ser feita com base nos aportes da Psicologia Experimental. O primeiro passo seria a classificação racional dos escolares.

Dadas as differenças individuaes das crianças, o ideal da 'escola sobre medida' (como pede Claparède), seria o ensino individual, á moda de Rousseau. Sem procurar attingir essa utopia, tem-se procurado obter a classificação homogênea dos escolares, que podem ser submettidos, assim, aos processos educativos que mais convenham aos indivíduos de um mesmo tipo mental (p. 137).

.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> http://www.fundaj.gov.br/licitacao/individuacao\_socializacao.pdf

Como consequência, os exames poderiam ser substituídos por testes, pois além dos resultados diretos dos processos escolares de educação e instrução, as verdadeiras aptidões intelectuais seriam aferidas – daí a importância da psicologia experimental "na boa organisação pedagogica".

Em 1914, Roldão Lopes de Barros fez parte do seleto grupo que freqüentou um dos cursos de "Cultura pedagógica" oferecidos pelo professor italiano Ugo Pizzoli no Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça, tidos por Monarcha (1999) como pontos culminantes do "clima normalista de *belle époque*", caracterizado pelo esforço de subversão da "pedagogia filosófica" pela "pedagogia realista", materializado no investimento de Oscar Thompson nos gabinetes e experimentos de antropologia pedagógica e psicologia experimental (MONARCHA, 1999, p.250-251 apud BONTEMPI JR., 2001).

Entretanto, embora tenha sido iniciado na psicologia experimental de Pizzoli, não há evidências que Roldão Lopes de Barros a tenha praticado ou estimulado nos tempos em que regeu a Cadeira de Psicologia e Educação Cívica da Escola Normal Primária do Brás. Ao contrário, preferiu seguir as diretrizes dos mestres que o precederam, Cyridião Buarque e Sampaio Dória, que sempre estiveram mais interessados na abordagem filosófica do que propriamente pela psicologia científica e com as questões propriamente experimentais de sua disciplina (Tavares, 1995: 137-138 apud BONTEMPI JR., 2001, p. 190).

Apesar da observação de BONTEMPI JR. (2001) quanto à ausência de evidências da prática da Psicologia Experimental por Roldão de Barros, encontrei, no livro da Biblioteca da Escola Normal do Brás, registro de que o professor de Pedagogia e Psicologia retirou os livros *Pedagogia Scientífica* de Ugo Pizzoli e *Psychologia Experimental*.

Por fim, sobre o livro de F. Vasconcellos, encontra-se uma menção do mesmo no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1917. Antes de expor o programa do ensino para aquele ano Oscar Thompson fez um arrazoado sobre a Escola Nova e lançou mão dos conceitos de F. Vasconcellos, para justificar teoricamente o programa que se seguiria e, responder de antemão a possíveis críticas. Citando Vasconcellos, Thompson escreve:

Quem é tudo em educação, diz Vasconcellos (Lição de Pedologia e Pedagogia, p. 11), é a criança; é o seu conhecimento que deve ser aprofundado. O melhor programma só dará resultados quando a maneira de o ensinar se adaptar ao espirito, ao typo mental e physico do alumno. É por isso que o melhor professor será aquele que melhor conhecer o seu aluno. Hoje, em todos os paises, procura-se subordinar os methodos e os programmas de ensino, assim como a habilitação dos professores, ás necessidades individuaes physico-psychica da criança (p. 29-30).

Sabe-se com isso, que a obra, usada pelo Diretor Geral da Instrução Pública, estava vinculada ao escolanovismo, pois esse foi o tema tratado na introdução do anuário. A Escola Nova é apresentada por Thompson (1917) como a primeira das condições da eficiência escolar. Segundo ele,

a escola atual ainda ensina a todos a mesma coisa [...] e sua máxima preocupação é instruir. Nestes ultimos tempos, porém, um impulso novo tenta alargar os horizontes da escola, cujo fim principal é dar á sociedade um homem que seja util a si proprio e a seus semelhantes. Accresce, que, na escola atual, a instrução se dirige á coletividade, e, por isso continua ella a desconhecer a alma da criança e as suas tendencias, tornando-se-lhe, assim, impossível dirigir a sua actividade individual e social (p. 27-28).

Tratando das inovações pedagógicas em Portugal e na Espanha, entre os anos 1800 e 1975, Antón Costa Rico (1997) destaca entre as iniciativas de inovações dos sistemas educacionais, no início do século XX, a criação de Escolas Normais Superiores em Lisboa e Coimbra, em 1911, com a presença da psicologia experimental nos currículos. Tal inovação é associada ao nome de Faria de Vasconcelos "o persoeiro máis notable da Escola Nova em Portugal e um dos máis destacados pedagogos europeos, que acomete en Portugal accións similares ás desenvolvidas em España por Luzuriaga e por Cossío" (p. 244).

Pela descrição do conteúdo de alguns dos livros retirados pelos professores o que se pode constatar é que eram consultados livros que se inseriam no discurso do ensino intuitivo e outros que faziam parte do arcabouço teórico da Escola Nova, as duas orientações pedagógicas que circularam no campo educacional paulista a partir do final do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Seria precipitado afirmar pelo estudo da biblioteca, dos objetos, equipamentos e espaço da Escola Normal o modo pelo qual a Escola Normal do Brás se apropriou das inovações educacionais que circularam em São Paulo no período de formação de Botyra Camorim, ou seja, 1917 a 1928. Mas, a partir do livro de consultas da Biblioteca, aqui analisado, algumas considerações relevantes para o objeto investigado podem ser feitas. A primeira tem a ver com o destaque que foi dado à biblioteca a partir de 1920. No contexto de renovação educacional a constituição de bibliotecas para auxiliar na formação de professores era um sinal de excelência e aprimoramento profissional (VIDAL, 2001, p. 12). Os livros, destinados às normalistas, futuras professoras, "organizam e constituem a cultura pedagógica representada como necessária ao desempenho escolar de seu destinatário, o professor" (CARVALHO, 2007, p. 18).

A segunda diz respeito a uma possível convivência das idéias do ensino intuitivo e da Escola Nova no espaço da Escola Normal e estabelecimentos anexos. Considerando que os dois modelos foram disseminados em São Paulo, precisamente no período de estruturação do sistema público de ensino paulista, suas contribuições na organização escolar e no modo como se concebia a formação docente, o ensino e a aprendizagem, são significativas até porque essa convivência pode indicar as tensões e contradições em meio as quais se dão a formação docente, as práticas e os saberes escolares. O modo como práticas e saberes vinculados às propostas aqui discutidas aparecem ou não na atuação de Botyra como professora primária será tema do quarto e último capítulo.

Quanto às consultas feitas por Botyra à Biblioteca, no período de 1925 a 1927, chama a atenção a significativa quantidade de obras literárias retiradas pela aluna. No período citado Botyra retirou os seguintes livros:

ANO	LIVRO RETIRADO	AUTOR DO LIVRO
1925	Jardim das oliveiras	Coelho Neto
	Vicentina	Macedo
	A namoradeira	Macedo
	Os fidalgos	J. Diniz (quatro vezes)
	O guarani	José de Alencar
	Senhora	José de Alencar
	Álgebra	Não identificado
	Rosaura	
1926	Álgebra	
	Ouro sobre azul	
	A moreninha	
	A morgadinha	

	A divina comédia	
	Innocencia (quatro vezes)	
1927	Histoire naturel	Buffon
	Os milagres do amor	
	Yayá Garcia	
	Fogo mal extincto (3 vezes).	

Não somente as retiradas feitas por Botyra, mas também pelas demais alunas e professoras são, em sua maioria, romances.

Em 1927, Lourenço Filho explica a preponderância da leitura do gênero na Escola Normal em artigo publicado na Revista Educação. Em "Um inquérito sobre o que os moços leem" chega à conclusão de que "nossos moços leem pouco e escolhem mal as obras que leem" (p. 30). Participaram do inquérito moços e moças, entre 17 e 19 anos, de Escolas Normais e de um Liceu na Capital. A interpretação dele é que, além da ausência de plano de intervenção do Estado no mercado produtor, pela publicação de orientação de leitura, os aspectos econômicos e as razões sociais explicam a preferência a certas obras e autores mais vulgarizados pelo baixo preço do livro. Outro ponto é que o inquérito investigou leituras de moças que estavam na escola normal e, portanto, numa "phase de interesses sentimentais, em que a leitura novelesca é uma necessidade psychologica, de organização e de catharsis" (p. 33). Assim,

[...] o fato de Alencar ter tido sempre, em todas as listas, a primasia da collocação não se deve ao facto de ser um grande romancista nacional, autor de muitas obras, autor moral e ainda perfeitamente de nosso tempo: investiguei esta questão e verifiquei que Alencar é o nosso autor mais ao alcance de todas as bolsas ... Há delle horríveis edições mutiladas, de que os exemplares custam dez tostões (p. 35-36).

Lourenço defende a existência de um plano nacional que torne as escolhas das leituras menos suscetíveis às "influencias accidentaes", como: composição acidental das bibliotecas, influência da propaganda dos livreiros dirigida para certas obras de maior interesse comercial e o "interesse psychologico".

Causou-me especie, por exemplo, encontrar tão avultado numero de Machado de Assis: frequencia 50, entre Ardel (54) e Julio Diniz (47). Mas, é que o Machado de Assis das moças é o Machado de 'Helena' e 'Yayá Garcia', não o de 'Braz Cubas' ou 'Quincas Borba' (p. 37).

Para Lourenço Filho, entre as normalistas de 17 a 19 anos "seria natural que a grande percentagem de livros fosse de pura ficção" (p. 38). A prova disso é que "Mais de cincoenta por cento das moças que leram 'Noiva', 'O segredo da solteirona' e 'A dor de amar', declararam que o fizeram realmente attrahidas pelo título" (p. 38). O resultado, segundo Lourenço Filho, "robustece a necessidade da organização de influencias educativas quanto à leitura" (p. 39). Ele levou essas observações à Sociedade de Educação e constatou que comungava dessa preocupação "meu presado collega dr. Roldão de Barros, cathedratico de pedagogia na Escola Normal do Braz" (p. 39). No dia 10 de novembro de 1927, Roldão de Barros também profere conferência na Sociedade de Educação sobre "O que os moços lêem", mas não foi publicada na Revista da Sociedade de Educação. Porém, outro professor da Escola Normal do Brás, Almeida Junior, publicou nessa revista texto que comunga das preocupações dos dois educadores, sinalizando que, de alguma forma, o "excesso" de leituras romanescas em detrimento das científicas incomodava esses professores.

O texto "Professorandas da Escola Normal do Brás" foi resultado do discurso de paraninfo proferido em 1923, por ocasião da formatura de suas alunas no Teatro Municipal de São Paulo. Por que um paraninfo e professor escolheria falar para professorandas da Escola Normal do Brás sobre as leituras a que se dedicam?

Almeida Junior inicia o texto com uma anedota de duas professoras, adjuntas de Grupo Escolar que "depois de dizerem, como de praxe, as peores coisas sobre a Reforma do Ensino e seus autores, inflectiram, de improviso, para a literatura em cujo entrado amor ambas garantiam comungar" (ALMEIDA JUNIOR, 1923, p.236). O tom irônico com que Almeida Junior reveste as "confidencias estheticas" das duas professoras apontava já seu posicionamento a respeito da relação que ambas mantinham com a literatura:

Eram fervorosas admiradoras das letras, e, ao tal ponto lhe consagravam o seu tempo, que nem na meia hora fugaz do recreio abandonavam o livro que porventura lhes estivesse seduzindo a attenção. E a mais falante dellas, para documentar o que vinha

afirmando, não se conteve que não extrahisse da bolsa de couro um surrado volume, um romance barato, desses que se vendem em brochura nas estações das estradas de ferro, e cujo autor é um desconhecido ilustre [...] E assim discreteando, continuaram as duas, enquanto deu a viagem, a enfileirar autores e obras, que conheciam ou projectavam ler, quasi todos, porém, daquella mesma duvidosa linhagem (p. 236).

Com isso, o objetivo do educador era convencer as alunas a continuar estudando, mesmo depois de receberem o diploma de normalistas, e a não dedicar a vida a "frivolidade e ocuppações parasitas". Para evitar esse mal, ele retorna ao "Conselho antigo": "Estudai! Para que estudásseis, organizou o Estado escolas especiais, convocou dezenas de mestres, despendeu avantajada soma do dinheiro público" (p. 237).

O paraninfo reconhece a existência de uma "boa e sã literatura" em oposição ao "romance de fancaria", mas sua ênfase recaiu sobre o "estudo scientífico". Ele é instrumento de disciplina mental e também moral. Por isso, "cabe ainda à sciencia, segundo Karl Pearson, formar o verdadeiro cidadão moderno" (p. 241). Almeida Junior (1923) explica por que os estudos científicos são "o grande correctivo da leviandade humana": "Os espíritos treinados nos methodos scientíficos, mais libertos das paixões e das cégas excitações emotivas, estão menos sujeitos a praticar actos nocivos à collecividade" (p. 141).

Nesse sentido, a ciência é apresentada como instrumento para uma dada "cultura moral" e de ordenação social. A vida moral daqueles que se guiam pela "literatura" é feita de "aparências e falsos brilhos". O estudo científico, ao contrário, policia a imaginação. O professor e médico, Almeida Junior, garante a veracidade citando exemplos:

Sem embargo, vêde que maravilhosos instrumento de disciplina mental é o estudo scientífico bem conduzido! Que esforço notável do cérebro está na simples observação intelligente na observação de um phenômeno da natureza! Verificar as propriedades physicas deste corpo, reconhecer os caracteres chímicos daquele, observar e descrever uma folha, uma flor ou um fruto, experimentar um fermento digestivo, classificar um inseto, analisar a biologia de uma bactéria, - é fazer funcionar toda uma delicada entrosagem cerebral, que exercita os sentidos, desenvolve a attenção, guarnece e espaneja a memória, policia a imaginação, adestra o raciocínio e crêa, para o espírito, fecundos hábitos de ordem e methodos de trabalho (ALMEIDA JUNIOR, 1923, p. 241).

No excerto, a importância social da ciência se destaca no potencial de disciplinar o cidadão, de criar nele hábitos de ordem. No entanto, não é qualquer estudo científico que pode propiciar essas vantagens. É aquele bem conduzido, não a "sciencia que apenas se decora". Ao citar um modelo de estudo científico ideal e o modelo da "sciencia decorada", Almeida Junior apresenta modos de conceber o ensino e a aprendizagem que estavam em disputa no momento do seu discurso. O primeiro caso é o do ensino científico que não educa:

Acompanhei, há muito tempo, as aulas que um rapazinho de 10 anos recebia, numa escola, e não pude conter o meu pasmo ante os disparates didacticos, no ensino das sciencias naturaes. Recordo-me das aulas de botanica. Começavam pela definição dessa sciencia. Vinham depois a enumeração das partes da planta, a definição, as variedades, a estructura e as funcções da raiz, do caule, das folhas; a flor e a reprodução; o fruto; a semente e a germinação – todo o programa, afinal, que pôde caber, sem fazel-a estourar, numa memória de 10 annos. Perguntei ao aluno: \_ Mas o professor, quando dá essas aulas, leva raízes, caules, folhas, flores, para vocês verem? \_ Não, senhor, não leva. \_ Mostra, então, gravuras? Não, senhor, não mostra. \_ Faz, então, desenhos? \_ Também não. Elle escreve essas coisas no quadro negro, e nós copiamos. No outro dia, ele toma a lição (p. 242).

Para ele, a ciência assim ensinada cria no aluno um "desinteresse pela realidade". Gera uma população sem iniciativa do espírito, copiadores servis do pensamento alheio. Para rechaçar o modelo acima, destaca suas aulas de biologia ou de higiene, nas quais "tenho occasião de solicitar, sempre que é o caso, a observação e mesmo a experiência das alunas sobre os phenomenos naturaes" (p. 243). A argumentação culmina no estabelecimento de fronteiras entre a ciência que educa (a da observação e experimentação) e a ciência decorada cuja "perniciosa conseqüência" é o "horror à realidade", que se manifesta na dedicação excessiva à má literatura.

Esse mesmo discurso compõe o livro *A Escola Pitoresca*, mas com outro título – "A professora depois que se forma". As professoras citadas no início do discurso de Almeida Junior receberam crítica ferrenha do paraninfo pelas leituras que faziam, por serem "deveradoras de romances", ou seja, faziam "uso parasita da intelligencia", esbanjavam as melhores horas da sua vida, desnorteando a imiginação e embrutecendo as faculdades nobres do espirito (p. 237). Para que essas práticas não sejam perpetuadas na escola primária, às professorandas aconselha:

Vazai, pois, a cultura do vosso espírito em moldes que não sejam estes. Collocai-vos deante da natureza [...] experimentai; desenvolvei a attenção para as cousas, o raciocínio e o senso crítico [...] E depois, para que os vossos alumnos não venham um dia avolumar ainda mais a legião dos decoradores e rhetoricos vazios, applicai o mesmo methodo á escola primária [a experimentação] (ALMEIDA JUNIOR, 1923, p. 244).

O "tempo desperdiçado" com o "romance barato", para ele, "pesa na consciência como o remorso de um roubo". Ao passo que, "cada dia de trabalho util, pequenino avanço em direção da grandeza da patria, traz ao espirito um clarão de alegria interior" (p. 245).

Desse modo, os livros consultados por Botyra, quase todos de literatura, explicam a preocupação de Almeida Junior e outros educadores paulistas com as leituras das normalistas e professoras. No entanto, não é desprezível a importância desse conjunto de obras na formação escolar e nas práticas de leitura e escritas das professoras que, como mostrei, muitas vezes usavam tais formas para narrar a própria vida. Nesse caso, se os livros consultados por Botyra têm a mesma forma daqueles que anos depois ela escreveu para transmitir suas experiências escolares e de vida, os conteúdos das obras por ela produzidas são férteis para pensar como traduz as experiências no magistério ali narradas.

## CAPÍTULO III - "A sala de aula foi o meu mundo": a carreira do magistério

"A realidade difere, em quase tudo, da escola com que sonhou o noviço. Por isso mesmo, por ser vária e complexa, é mais viva, mais vibrante, mais humana" (ALMEIDA JUNIOR, 1934).

Nas primeiras décadas do século XX, dá-se a implantação, expansão e estruturação do sistema público de ensino paulista republicano. A criação de uma rede de escolas impulsiona a organização da carreira docente pela necessidade da formação de professores capazes de tornar essa expansão mais eficiente, seja pela incorporação de uma população que estava fora da escola ou pela promoção daqueles que nela se encontravam. Para tanto, um corpo de conhecimentos e saberes veiculados em instituições específicas de formação do professor foi se tornando cada vez mais indispensável para o exercício da profissão. Porém a regulamentação da carreira ia além da exigência da formação nas Escolas Normais, compreendia também o estabelecimento de um conjunto de leis que normatizassem o exercício da profissão, fazendo dos professores "funcionários do Estado, com todos os direitos e deveres que isto implica" (NÓVOA, 1991, p.121). Enquanto funcionários, "participam em associações profissionais que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores" (p. 20). Os apontamentos de Nóvoa, ainda que referentes ao processo histórico de profissionalização dos professores em outro país, são operatórios para pensar, guardadas as devidas proporções, o modo como ao lado da organização do sistema educativo, foi organizando-se também a profissão docente em São Paulo.

Tendo isso em vista, abordo neste capítulo como a professora primária Botyra Camorim significa a carreira do magistério, tomando esse itinerário como representativo de um conjunto de outras professoras que atuaram no mesmo período.

3.1. "Após muitos rogos [...], consegui que me mandassem para escolas vagas no interior" - O ingresso na carreira

A presença das mulheres no magistério primário começa a ser delineada nos últimos anos do século XIX quando as escolas normais, progressivamente, foram se abrindo para elas, seja no regime da co-educação, seja pela criação de escolas normais destinadas exclusivamente ao sexo feminino. As primeiras escolas normais foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino (TANURI, 2000), sinalizando que não foi sem disputas que essa inserção se deu. Mas o que era o magistério primário para as professoras na primeira metade do século XX? Se a trajetória escolar de Botyra foi representativa da escolarização da mulher e da formação para o magistério primário, de igual modo é significativa para o estudo da carreira do magistério e do trabalho docente nos diferentes tipos de escolas primárias que compunham o sistema público de ensino paulista.

Egressa da Escola Normal do Brás em 1928, Botyra solicita nomeação para o Grupo Escolar Marechal Deodoro na Capital paulista - onde sua mãe havia exercido o magistério até 1924. Nessa escola, a recém-formada professora tem sua primeira experiência profissional como substituta efetiva. A função dos substitutos, como o próprio termo indica, era fazer estágio de prática de ensino, substituindo os adjuntos dos grupos escolares em suas faltas e impedimentos. Em cada grupo escolar poderia haver substitutos efetivos desde que não ultrapassassem o número de adjuntos (Anuário do Ensino, 1935, p. 176).

Começar a carreira como substituta efetiva era um meio de acumular pontos e conseguir melhores nomeações (RIBEIRO, 1990, p. 103). No entanto, em relação à expectativa de lograr uma melhor colocação no concurso de ingresso ao magistério, Almeida Junior (1935-1936) observa que o "tempo de substituta effetiva, mesmo sem substituições, seja contado como vantagem accentuada á candidata" (p. 177). Até então, o estágio pesava muito pouco.

Supponhamos um caso concreto. Duas moças se formam em dado anno, com iguaes notas. Uma vai ser substituta effetiva; assiste ao trabalho das professoras, coopera no ensino, auxilia na escripturação escolar. Não ganha ordenado, mas adquire tirocinio. A outra, ao contrario, ficou em casa. Se, ao fim de tres annos, as duas apparecem perante a administração escolar, para se inscreverem em concurso, a que trabalhou terá apenas 36

pontos a mais, - o que é realmente uma insignificância (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1935-1936, p. 177).

A propósito, é elucidativo relatar as memórias das professoras Felicidade Nucci e Botyra Camorim. Felicidade formou-se em 1932 na Escola Normal Livre de Jaboticabal, em São Paulo, e permaneceu de fevereiro a junho fazendo "prática de ensino":

[...] logo que terminou o período de férias e em fevereiro tive que ir para a cidade para arrumar um grupo escolar onde eu pudesse fazer estágio. [...] Fui procurar um grupo escolar na cidade grande para onde fui nomeada substituta efetiva e onde fiquei de fevereiro à junho [...] Assim que ingressei no quadro de substitutos fui encaminhada para uma das classes de 2º ano, para fazer estágio. Era uma classe masculina cuja professora já estava no fim da carreira. Fiquei contente, pois, poderia aprender muita coisa com ela. Mas, me enganei redondamente, pois era uma pessoa ranzinza, mal humorada, nervosa que só sabia gritar. Por dá cá aquela palha, batia com a régua na cabeça dos meninos que tremiam de medo e eu também. Tive a maior decepção; foi o primeiro espinho a penetrar no mundo de meus sonhos [...] Recém saída do Colégio, de um ambiente tranqüilo, requintado, sadio e enfrentar um outro era o reverso da medalha [...] Eu não via na prática o que havia aprendido nas aulas do Curso Normal [...] Bem, durante o meu estágio eu só dei umas 8 ou 9 aulas percebendo 7 mil reis, pelo dia de trabalho. No primeiro mês lecionei apenas um dia, e eu queria dar 10 mil réis na pensão, portanto fiquei devendo (NUCCI, 1985, p. 21, 22, 24).

No caso de Botyra (1962), ela não permanece muito tempo como substituta efetiva, pois solicita às autoridades escolares a nomeação para alguma escola.

A luta para conseguir trabalho, os pedidos a inspetores e, ao próprio Secretário de Educação. Após muitos rogos, pois não havia o concurso de ingresso ao magistério, consegui que me mandassem para escolas vagas no interior [...] Vi-me a caminho da primeira escola com o cérebro cheio de idéias e a mala repleta de planos de aula e compêndios (p. 21).

Os rogos, aos quais Botyra se refere, eram feitos às autoridades escolares, geralmente quando não se conseguia nomeação via políticos (DEMARTINI, 1984, p. 74). As condições em que os professores conseguiram arrumar escolas para lecionar em propriedades rurais trazem

elementos importantes para a compreensão do funcionamento do sistema e da política educacional naquela época (Idem, p. 68).

Ter um "padrinho" como condição para escolha de uma cadeira era uma prática corrente, à qual nem todas as normalistas pareciam querer se submeter, como se pode observar no relato abaixo da professora Hermengarda:

Trouxeram a Hermengarda, dois grandes livros, onde se achavam as listas das cadeiras vagas, da capital e do interior. \_ Si requerer uma destas, perguntou apontando para as da capital, serei nomeada? \_ Sim senhora, diz o funccionario, sumpathico velhinho que a todos acolhia paternalmente, mas é preciso arranjar um bom *padrinho*. Não bastam então as notas que attestam a capacidade do professor! Exclama com despeito. É preciso rastejar-se aos pés de um político, para se obter o que de direito? [...] \_ Quaes as cadeiras que podemos conseguir sem protecção? \_ As distantes da capital. Quanto mais longe, mais depressa será nomeada. A professora, lançando com indifferença, os olhos para a lista de cadeiras do interior, apontou ao acaso um nome [...] \_ Essa não, d. Hermengarda! \_ Porque , sr. Aluisio? \_ A melhor aluna da turma ir para o sertão! (DORA LICE, 1928, p. 30-31).

O caso dos "padrinhos" é mencionado por Almeida Junior (1951) no discurso de paraninfo para formandas da Escola Normal do Brás do ano de 1923. Estimulando as normalistas a estudar, adverte:

Encontrareis por aí discípulos do comodismo, que vos dirão: - Para que estudar? Se ao menos conseguíssemos melhorar de posição ... Mas o govêrno lá se preocupa com o preparo e a competência dos professores? O que vale são os padrinhos! E, com grande gesto de revolta, disfarçam a razão verdadeira do descaso pelo estudo, isto é, a sua profunda e crônica preguiça (p. 122).

Com isso, percebe-se que as nomeações a pedido não eram exceção, mas o caminho para o ingresso de muitos e muitas normalistas no magistério primário. As interferências políticas eram feitas "visando atender um pedido feito pelo próprio professor, em seu benefício, embora, certamente, este favor não fosse prestado pelo político, inutilmente, a longo prazo" (DEMARTINI, 1984, p. 71).

Na ausência de normas explícitas para ingressar na carreira, o sistema de ensino ficava suscetível a interferências diversas, como dos fazendeiros e dos laços de parentesco ou amizade entre a família da normalista e autoridades escolares ou políticas.

As provas de estabilidade, na opinião de Almeida Junior, contribuíram para piorar essa situação. As provas eram declarações ou cartas de fazendeiros, sitiantes ou moradores do núcleo em que estava localizada a escola pretendida. No documento, o declarante se comprometeria a fornecer sala para funcionamento regular das aulas, e pensão e residência para o professor. Poderia também informar a preferência da candidata para nomeação sobre outras devido a circunstâncias, como, por exemplo, o fato de residir no bairro, ou existirem laços de parentesco entre o declarante e o candidato, etc. (ALMEIDA JUNIOR, 1935, p. 46). Introduzidas por meio do Decreto n. 6.947 de 6 de fevereiro de 1935, as provas de estabilidade aprofundaram a dependência da professora em relação aos poderes locais, de forma que, do ponto de vista de Almeida Junior, "quem escolhe a professora para o bairro é menos a administração escolar que o fazendeiro ou sitiante" (Idem, p. 182).

Mesmo reconhecendo as boas intenções na elaboração do Decreto, o Diretor do Ensino aponta as conseqüências negativas na sua execução. Certos sitiantes, ao se verem assediados pelas professoras, à procura da "prova de estabilidade, se collocam na situação de patrões, de senhores feudaes, e fixam as suas exigências. Houve um que impoz, como condição, que a jovem professora cozinhasse para elle e a familia" (Idem, p. 182).

Por isso, o Diretor do Ensino defendia que o concurso de ingresso ao magistério primário, baseado em elementos objetivos e facilmente mensuráveis era uma das mais belas conquistas da legislação escolar do Estado, mas que foi manchado pelo elemento subjetivo das provas de estabilidade.

Já mencionado, o concurso era outro meio para se conseguir a escola, como relata Botyra:

Digo essas coisas por experiência própria e pelo que presenciei durante minha longa carreira, quando Delegados de ensino, às vezes até inspetores é que indicavam vagas escolares pelo sertão e povoados, sítios e fazendas distantes. E isso aconteceu comigo antes de ingressar como efetiva no magistério através do 1º Concurso de Ingresso realizado no ano de 1933. E o mais importante é que meu trabalho em várias escolas, não consta da minha ficha de exercício (CAMORIM, 1986, p. 161 grifo nosso).

Apesar de o concurso de 1933 ser identificado, pela professora, como o primeiro realizado em São Paulo, Demartini (1984) menciona a nomeação de professores através de concursos anteriores à década de 1920. Entre os professores entrevistados pela pesquisadora citada, havia os que ingressaram na carreira por meio de concurso e os que afirmavam que "não havia concurso naquele tempo". Esses últimos, em número significativo, recorriam às interferências políticas, "via mais comum naquele período" (p. 70).

Botyra, em um primeiro momento, recorre às autoridades escolares; mas num segundo, toma conhecimento do concurso de ingresso, através do seu chefe, que lhe entrega o Diário Oficial.

Isso se deu quando, após lecionar em três escolas rurais, foi dispensada em todas elas, seja por falta de aluno ou retorno da professora em licença. Por isso, Botyra abandona o magistério e retorna à sua cidade natal.

Quando começava a organizar minha escola, era dispensada! Estava completamente desiludida. Ao enfrentar a realidade, tão diferente do que sonha e idealiza uma jovem da Escola Normal, desmoronam-se por completo os castelos erguidos pelas mentes descuidadas da mocidade. Foi então que convencida do meu fracasso, prometi a mim mesma esquecer a profissão que abraçara. Escola não fora feita para mim (CAMORIM, 1962, p. 35).

De volta a São Paulo, ingressa no Departamento de Águas e Esgoto (DAE), como datilógrafa. Passa depois ao cargo de correntista da secção de contabilidade, onde permanece até 1933, quando, por concurso, retorna ao magistério primário.

Certo dia, ao chegar à repartição de trabalho, meu chefe entregou-me um Diário Oficial, onde êle assinalara uma página com lápis vermelho. Admirada, vi que se tratava de um Decreto governamental instituindo o Concurso de Ingresso no magistério. Sorri. Jamais! Jamais eu tornaria à escola.

\_ Seu lugar aqui, é incerto. Poderá trabalhar alguns anos, mas também poderá ser dispensada hoje mesmo. Não existe estabilidade [...] Faça a inscrição. Pense depois. [...] Estava inscrita no concurso de ingresso ao magistério, com poucos pontos, sem nenhuma probabilidade de conseguir uma escola, mas estava inscrita [...] Eu já estava esquecida do concurso. Até que, no princípio do inverno de trinta e três [...] compareci uma tarde à sala onde eram feitas as chamadas dos candidatos; atendi ao chamado do meu nome,

escolhi a Escola das Samambaias, nos fins da Sorocabana, quase nos limites de São Paulo com o Paraná [...] Preparei-me para a longa viagem e três dias depois de nomeada, disse adeus à minha terra [...] (CAMORIM, 1962, p. 35-37).

A tensão nesse momento do ingresso devia-se, em grande parte, à certeza de que, a probabilidade de conseguir escolas bem localizadas era pequena. Esse temor aumentava pela falta de informação a respeito das condições e locais de instalação das escolas disponíveis. Alguns dados eram fornecidos pela Secretaria de Educação e, quase sempre, não correspondiam às reais condições de instalação da escola. "Como não era possível conhecer a escola antes de tomar posse, as surpresas eram muitas" (RIBEIRO, 1990, p. 104). Para minimizar esse problema e para aumentar o leque de informação na escolha, a candidata muitas vezes recorria a outras pessoas com conhecimento do sistema escolar. Sobre isso, a professora Felicidade, participando também do concurso de 1933, relata:

No dia da chamada para ingresso no magistério é que pude sentir a garôa de São Paulo [...] meu corpo já estava trêmulo de emoção, de espectativa e de esperança, pela aproximação do momento tão esperado: a escolha de uma vaga no magistério.

Um diretor de grupo escolar, nosso conhecido, foi conosco para nos orientar no concurso. Ele foi o nosso guia, o nosso instrutor, o nosso mestre valioso naquele momento difícil. Para mim foi o primeiro incentivador, o precurssor (sic!) a preparar-me para a prova de fogo que já se delineava no horizonte do magistério: a Escola Rural (NUCCI, 1985, p. 28-29).

O concurso ao qual as professoras Botyra e Felicidade se reportam possivelmente foi o instituído pelo Código de Educação, através do Decreto n. 5.884 de 21 de abril de 1933. A partir daquele ano, a inscrição para o concurso de ingresso no magistério se realizaria de 1 a 15 de janeiro de cada ano.

Quem poderia se inscrever? Normalistas diplomadas por escolas normais do Estado e os professores a estes equiparados, com no mínimo 18 anos e no máximo 45 anos. A classificação dos candidatos levava em consideração a média geral de Psicologia, Pedagogia e Didática (prática de ensino e administração escolar); o tempo de exercício, em caráter efetivo ou em substituição em escolas oficiais; duração do curso da escola onde se diplomou o candidato (Anuário do Ensino, 1935, p. 337).

O ingresso via concurso aparece também no romance *Cristina*, publicado pela escritora Botyra Camorim em 1968. A narrativa é esclarecedora quanto ao ponto aqui abordado. Cristina é o nome da protagonista-professora da história que se passa em São Paulo, na capital e no interior. A transcrição abaixo é um diálogo que a personagem trava com sua irmã Miria, quando se inscreveu para o concurso de ingresso ao magistério primário.

- \_ E que faremos nós duas lá? Você terá sua escola. E nós?
- \_ Viverão comigo. Arranjaremos muita coisa para ocupar o tempo. Há tanto que fazer... Principalmente na roça. E você como enfermeira ...
- \_ Cristina. Não posso deixar meu trabalho no Hospital. Seja razoável [...]
- \_ Será por pouco tempo. Não desanime, por favor, Miria. Estou decidida. Para o ano entrarei em concurso e aos poucos irei chegando à Capital [...]
- \_ Você vai logo, Cristina?
- \_ Informaram ontem na Secretaria que as nomeações seriam publicadas hoje. Os decretos já foram assinados. [...]
- \_ Cristina, seu jornal chegou [...]
- \_ Abrindo o jornal, percorreu a longa lista de nomeações. Encontrou o que procurava, mas conteve-se. Lá estava seu nome. Havia conseguido finalmente o que tanto havia desejado. Tornar-se independente, conseguir uma escola para trabalhar, auxiliar a mãe e a irmã. Sentia alegria mas ao mesmo tempo seu coração entristeceu. Deixaria o lar. Enfrentaria o desconhecido [...]

Urupema é ótimo lugar. Tive boas informações de dona Ercilia com quem vou morar [...] Cristina procurou mudar de assunto e começou a contar o que sabia sôbre Urupema. A cidade era ao lado da estrada de ferro (p. 15-18).

Enquanto mostrava os cômodos ia contando que havia recebido uma comunicação do senhor diretor do grupo de Urupema avisando da chegada da professôra (p. 47).

Cristina gostou da sala encontrando material escolar bem cuidado, em ótimo estado em perfeita ordem. Ali ela poderia trabalhar com bom resultado.

Naquela tarde alugou uma charrete e foi à cidade tomar posse da escola e apanhar os livros de escrituração (CAMORIM, 1968, p. 49).

Ao se inscrever no concurso de ingresso, as candidatas eram classificadas pelas notas obtidas no Curso Normal e não por provas. Daí a ressalva de Almeida Junior, na já citada palestra de paraninfo, para que as alunas estudassem. A classificação poderia ser melhorada pelo trabalho como substituta efetiva, mas como se viu, as vantagens, em termos de pontuação, não eram tão

expressivas. A partir da classificação, as professoras recém-formadas poderiam escolher cadeiras vagas. Essa escolha freqüentemente significava afastamento do lar e mudança de cidade.

Nomeada, a professora tinha pouco tempo para assumir a vaga, conforme as narrativas de Botyra e Felicidade. De acordo com o Código de Educação de 1933, os professores de Curso Primário deveriam entrar em exercício em até 10 dias para as escolas de 3º e 4º estágio; e 15 dias para as de 1º e 2º, a contar da data da publicação do decreto no órgão oficial (Art. 246). Mas o que a normalista recém-formada poderia esperar do trabalho que iria exercer?

Em inquérito realizado em 1927 com formandas da Escola Normal, Almeida Junior fazlhes uma pergunta que interessa aos fins desta investigação: "E, agora, que vos utilizastes da minha Escola, que estais formadas, que recebestes o vosso pergaminho, qual o caminho que ides seguir?" Almeida Junior foi o paraninfo da turma e usou as respostas das alunas para composição do seu discurso.

A expressão "utilizastes da minha Escola", está relacionada à opinião do professor (1951) acerca da Escola Normal. Para ele, o Estado mantém, por via de impostos onerosos, o aparelho complicado e caro da Escola Normal. Essa escola destina-se exclusivamente a formar educadores que, uma vez diplomados, se dediquem de corpo e alma ao ensino (p. 114)

A partir dessa premissa é que a pergunta é feita, ainda que ele admita que não a fez sob ordens do governo. Diante da questão posta e das respostas dadas, o educador elaborou a seguinte síntese:

1 ainda não resolveu; 9 não pretendem lecionar; 4 irão lecionar mais ou menos contrariadas; 7 só ensinarão na capital; e como isso é praticamente impossível, ou irão ensinar contrariadas, ou não ensinarão; 4 impõem certas condições, de cuja satisfação dependerá o êxito de seu esfôrço; 12, finalmente, estão dispostas ao trabalho, onde quer que seja, com o máximo entusiasmo (ALMEIDA JUNIOR, 1951, p. 114).

As justificativas para "o caminho a seguir" são as mais variadas e, de alguma forma, evidenciam os motivos de ingresso no curso normal e a compreensão da carreira do magistério por parte das normalistas recém-formadas.

Segundo o responsável pelo inquérito, a que está em dúvida diz: "Depois de descansar e engordar numa fazenda, é que vou resolver. A fadiga predispõe à inércia e à hesitação; a magreza é quase sempre companheira da neurastenia". Dentre as nove que não pretendem lecionar há

variadas alegações — uma pretende ser concertista ou professora de piano; outras "sentem fascinação muito brasileira pelo emprego público"; outra se sente acanhada diante das crianças "e por isso fugirá ao magistério, indo procurar serviço nos laboratórios de química, onde não tenha que preocupar-se senão com as reações"; duas admitem detestarem a carreira e estudaram "por tradição de família, segui-lo-ei se me faltar coisa melhor [...] só exercerei o magistério, se me faltar pão"; por fim, uma última declara que "minha escola vai ser o lar que daqui a duas semanas vou fundar, casando-me, os alunos, os filhos aos quais vou aplicar tudo quanto aprendi, de pedagogia e de higiene. Creio que todas as mães deveriam ter um curso como o que tivemos".

Quanto às quatro que vão ensinar a contragosto e por pouco tempo as explicações são: "Lecionarei na fazenda de papai, até fazer o tempo; depois casar-me-ei". Outra afirma que será professora justiceira e amiga dos alunos, mas "se arranjar emprêgo melhor, deixarei o ensino, que é profissão ingrata, porque se o aluno aprende, é porque é inteligente; se não aprende, o professor não presta".

Dentre as sete que só aceitavam cadeira na Capital, ele destaca uma que vai ainda mais longe: "Quero uma boa colocação na Capital. Que o magistério me seja suave e sem decepções, como as de algumas professoras que conheço, e num meio sempre bom, entre colegas delicadas e sinceras". Para Almeida Junior (1951), "Esta deveria desde logo requerer uma cadeira no Paraíso". Por fim, depois das quatro que só se contentarão com classe em grupo escolar, ele destaca as doze abnegadas.

São "doze normalistas, uma dúzia de soldados abnegados, prontas à obediência, dispostas a levar a boa palavra aonde quer que seja" (p. 117). As razões entre as doze "audaciosas educadoras" também são apresentadas: "Não importa o lugar de minha escola [...] o que quero é ter sob minha direção um certo número de crianças". Duas acionam a vocação: "Sempre tive vocação pelo ensino. Minha escola não precisa ser em grupo; basta que seja vizinha de população". E outra, "Ser professora, foi sempre a minha vocação. Agora, nas vésperas de enfrentar o magistério, sinto-me atemorizada. Mas hei de lutar e vencer". Há ainda quem queria exercer logo o magistério para fazer dos alunos "homens honrados, que mais tarde sirvam bem a pátria, e das alunas, boas mães, boas dona de casa". A preocupação com o futuro e a grandeza do Brasil também é perceptível em outros depoimentos: "Quero ser realmente boa professora, estudando cada vez mais, para transmitir o mais que puder aos que forem postos sob minha responsabilidade, tornando-os capazes de engrandecer o Brasil". Nessa mesma direção: "Espero

ganhar nome pelo meu esforço preparando bons cidadãos para o Brasil". Emergia também a preocupação com o progresso da Pátria relacionado à manutenção do homem no campo: "O que mais aspiro no exercício de minha profissão é arranjar uma escola bem longe do barulho da Capital e aí incutir em meus alunos a idéia de que a nossa Patria precisa progredir. O nosso país precisa de homens fortes para povoar o sertão, e não da mocidade fraca de hoje, acostumada a todo o conforto das grandes cidades. Abandonar as nossas matas é o mesmo que desprezar a nossa felicidade futura" (p. 118). Os desejos eram expressos nas lições de pedagogia: "Minha autoridade sôbre os alunos será sempre pelo carinho e pelo amor, nunca pela brutalidade". Outra ainda divide as preocupações entre a futura escola e a futura família: "Serei boa professora e boa dona de casa; hei de instruir e educar, não só os alunos como também os filhos e os criados, e suportar a todos, e mais ao marido, com extrema paciência".

O paraninfo conclui o discurso almejando que todas as professoras partam para "a cruzada com essas palavras escritas no coração" e que concentrem os seus afetos "nestas duas entidades que extremecemos, - a família e a criança – que representam, de algum modo, o presente e o futuro da Pátria" (p. 119).

A realização do inquérito tem a ver com a concepção de Almeida Junior acerca das formas de ingresso no magistério, sobretudo o magistério rural. Para ele, o sistema de concurso em vigor não permitia levar em conta se a professora tinha ou não "tendência ruralista". Assim, a proposta do Diretor Geral do Ensino em 1935 é que se averiguasse, desde a escola normal, a inclinação do professor, por uma espécie de consulta individual e de ensaio das aptidões de cada um (p. 190). Isso porque muitas professoras abandonavam as escolas assim que chegavam às comunidades rurais ou enfrentavam enormes dificuldades de se adaptar ao estilo de vida na roça.

Desse modo, o período entre a formatura e o início da carreira constituía-se de incertezas e dúvidas, que iam desde as motivações para ser professora primária, até os modos de ingresso no quadro do magistério público primário, passando pelas preocupações quanto às características das escolas e comunidades de trabalho. Mitrulis (1993) explica o peso desse momento afirmando que o exercício do magistério na Escola Isolada era o umbral que separava a proteção vivida nos últimos anos da adolescência junto à família e à Escola Normal e a iniciação profissional solitária e permeada de desafios. É a respeito dessa iniciação na Escola Isolada Rural que tratarei a seguir.

## 3.2. "O batismo de fogo na escola rural" - o trabalho nas primeiras escolas

Tratar das condições de trabalho nas escolas isoladas rurais permite circunscrever o início da carreira do magistério, visto que freqüentemente as primeiras experiências profissionais se davam no tipo de escola citado.

Conforme o Código de Educação de 1933, para efeito de primeira nomeação e promoção de professores havia quatro tipos diferentes de escolas primárias no Estado de São Paulo: as de primeiro estágio – localizadas em pontos de difícil acesso que, por isso, exigiam a residência do professor no próprio lugar da escola; as de segundo estágio - localizadas em pontos de fácil acesso, mas que exigiam a residência do professor no próprio lugar da escola; as de terceiro estágio – são as de cidades populosas que permitem ao professor residir em outro lugar, viajando diariamente para dar aulas; e, por último, as de quarto estágio – são as da Capital e arredores e permitem ao professor residir na Capital (p. 336).

Ainda em 1933, pelo decreto n. 6.197 de 9 de dezembro, outras mudanças são introduzidas no magistério público primário. Dentre essas, uma nova classificação das escolas, a partir de então, divididas em cinco estágios. Eram do primeiro estágio as escolas ou classes localizadas em fazendas, centros agrícolas, bairros, distritos e povoados de difícil acesso à sede do município e que, por isso, exigiam a residência do professor no próprio local da escola ou classe e, além dessas, as escolas ou classes de sede de município de dificílimo acesso à Capital. As de segundo estágio eram localizadas em fazendas, centros agrícolas, bairros, distritos ou povoados de difícil acesso à sede do município e que, por isso, exigiam a residência do professor no próprio local da escola ou classe, devido à falta de meios de condução regulares, destinados a servir o público com horários convenientes ao ensino. De terceiro eram as escolas ou classes localizadas em fazendas, centros agrícolas, bairros, distritos e povoados de fácil acesso à sede do município, que permitiam ao professor viajar diariamente com pequeno dispêndio e sem nenhum prejuízo para o regular funcionamento da escola, podendo, portanto, residir na sede; são também escolas de fácil acesso à Capital. No quarto estágio estavam as escolas ou classes localizadas em cidades que, pela sua importância e situação, se tornassem centro de convergência das populações da zona, e, por isso, fossem preferidas pelos professores da mesma zona; ainda estavam incluídas aí, escolas localizadas nas sedes de município que ficavam a uma hora de viagem da Capital por estrada de ferro. Por fim, eram do estágio especial as escolas primárias anexas às escolas normais oficiais do interior e as classes ou escolas do município da Capital.

Na longa descrição acima estão delimitados os tipos de escolas que compunham o sistema de ensino paulista e onde as professoras poderiam trabalhar. No geral, a primeira escola, era de primeiro estágio, mais conhecida como Escola Isolada Rural. Localizadas em pontos de difícil acesso, o trabalho nessas escolas obrigava a professora a enfrentar dificuldades que iam além da mudança de cidade e separação da família. Essas formandas esperavam, então, pelo "batismo de fogo na escola rural". Mas, o que era a tão temida Escola Isolada Rural?

Unidades escolares modestas e simples, localizadas em sua grande maioria na zona rural, caracterizaram-se durante o século XX pela carência e o abandono. Nessas escolas o curso primário tinha duração menor e programas mais simplificados. Os professores recebiam vencimentos menores que os dos grupos escolares. Faltavam casas próprias para o funcionamento das escolas (SOUZA, 2006, p. 122).

Almeida Junior, tratando das "Grandezas e misérias do magistério rural", descreve de forma literária o processo de iniciação de uma professora na roça, revelando o imaginário acerca das condições de vida e trabalho nesses locais:

Logo que se diplomou normalista, resolveu transportar para uma escola de bairro os seus dezoito anos e sua alegria de moça. Ia um pouco por espírito de aventura, como quem vai "brincar de professora", e muito por necessidade, esperando poder ter, com o ordenado, mais fartura de vestuário e menos limitações ao seu desejo de divertir-se. Foi nomeada. Tomou o trem, viajou quatro horas. Desceu numa estação solitária, perdida em pleno sertão, onde um trole sonolento a esperava. Andou mais três horas, subindo morro, descendo morro, sôbre caminhos empoeirados e ásperos. A viagem parecia nunca terminar, com o tédio daquele rodar monótono das rodas na areia [...] Chegou à fazenda. No casarão velho e soturno, morava a família do administrador. Era ali que ela ia ficar, num quarto de telha vã, sem janela, pegado ao deposito de arreios [...] À noite, recolheuse ao quarto, que cheirava a graxa; trancou-se; deitou-se na cama de tábua, sôbre um colchão ruidoso, de palha de milho, apagou a vela. E então, lembrando-se daquele sertão em que estava, do rodar monótono do trole por subidas e descidas; pensando naquela gente com quem ia conviver, no modo porque falavam, no jeito com que comiam, na figura dos seus futuros alunos, - a imagem da Capital, de envolta com a lembrança da mamãe e das irmãs, lhe veio à memória como uma coisa distante, longínqua, perdida para sempre, - e pos-se a chorar devagarinho, como uma criança (ALMEIDA JUNIOR, 1951, p. 130-131).

Narrativas semelhantes à descrita por Almeida Junior podem ser encontradas nas obras de Botyra Camorim, onde emergem memórias do trabalho docente em escolas isoladas:

Refiro-me à luta do mestre para vencer os obstáculos que encontra quando é enviado para escolas distantes da cidade, em lugar sem recursos. Moradia, condução, falta de material escolar, falta de apoio e compreensão de pais de alunos, as exigências de fazendeiros, do inspetor do quarteirão – uma autoridade nas pequenas povoações – e tantas coisas que surgem de acordo com o meio que o mestre irá conhecer, convivendo com pessoas estranhas, em ambiente nos quais nem sempre se adaptam desde o clima, alimentação, viver diário [...] (CAMORIM, 1986, p. 160).

Em tom de ironia, Almeida Junior (1951) narra como "A escola [era] agente de progresso da zona rural".

O bairro estava em decadência antes da chegada da professora. Agora melhorou. A professora, cada mês, ao voltar da coletoria, faz a distribuição do ordenado. Tanto para o quarto e a pensão; tanto para a sala de aulas; um pouco para a lavadeira, um pouco para o rapaz que lhe traz a correspondência; outro pouco para as conduções á cidade. Gorgetas pelo leite, pelos ovos, pela limpeza da sala. O bairro inteiro participa do ordenado da moça, e progride (p. 131).

Comentando o episódio narrado por Almeida Junior, Sud Menucci, opina na *Revista do Professor*, sobre o texto "Grandezas e misérias do magistério rural", destacando especialmente o excerto acima:

Vejam, os leitores, a profundidade do mal que o A. denuncia. Onde se viu, em um país civilizado jámais se ouviu contar que um professor deva pagar a sua pensão e o seu quarto de dormir, a sala de aula em que leciona, as conduções de que se utiliza para ir á cidade, o empregado que lhe traz o leite e os ovos, o que lhe limpa a sala [...] Bairros assim não merecem escola e o que o Governo devia fazer era retirar o professor quonto antes, afim de que êsse coitado não continue a repartir o seu ordenado com os habitantes

do bairro. Os vencimentos de um professor rural são sagrados. Seu dever consiste em amontoá-los, mês por mês, para gastá-los gostosamente aqui na Capital, por ocasião das férias" (*Revista do Professor*, 1934, n. 5, p. 25)

A possibilidade de as professoras primárias fugirem a essa situação era muito remota, já que a Lei n. 2.269 de 31 de dezembro de 1927, no seu artigo 25 postulava que o professor diplomado só poderia ser nomeado para reger escola urbana depois de duzentos dias (200) de efetivo exercício em escola rural.

Logo, quando se considera que as escolas normais oficiais situavam-se em núcleos urbanos mais desenvolvidos, como se observou no capítulo anterior; que as escolas vagas freqüentemente estavam localizadas na zona rural; e que desde 1927, a Lei 2.269 de 31 de dezembro do mesmo ano, previa que o professor diplomado só poderia ser nomeado para reger escola urbana depois de duzentos dias de efetivo exercício em escola rural, percebe-se que o processo de iniciação envolvia grandes alterações nos modos de viver das futuras professoras e que, egressas da Escola Normal, tinham grande probabilidade de trabalhar distante da família e em condições bastante adversas.

Vale salientar que essa obrigação restringia-se às normalistas formadas nas escolas normais livres e nas escolas normais oficiais com duração de três anos, em maior número no Estado. Estariam dispensados do estágio em zona rural os egressos da Escola Normal da Praça, os formados no regime das escolas normais de 5 anos e no Curso Ginasial completo.

Esse não era o caso de Botyra e da maioria das normalistas paulistas. Temerosas da distância e das condições de trabalho nas escolas rurais, as novas professoras se dirigiam ao interior na expectativa de logo voltarem para mais perto de seus locais de origem. Em geral, "o tempo médio de permanência de uma professora em sua primeira escola era bem pequeno" e não poucas desistiam.

O próprio modo de criação e funcionamento da escola isolada gerava uma instabilidade no início da carreira, relatada por Botyra na sua autobiografia *Uma vida no magistério*. Quando do seu primeiro deslocamento para zona rural, Botyra chega a lecionar em três escolas diferentes em curto espaço de tempo. A primeira foi fechada por falta de alunos.

Em Poço Preto fiquei quasi cinco meses trabalhando num barraco feito em dois dias, usando um banco da capela. Não havia material escolar. Lapis e papel, o prefeito da

vila mandara a meu pedido. Meus alunos em número de dezeseis, a muito custo conseguira quasi implorando aos pais para mandarem à escola. Criança era necessária na roça. Faltavam muito. Alguns eram doentios. Sofriam de amarelão. Dois meses depois de aberta a escola, a matricula registrava apenas nove alunos. E não havendo alunos, a escola não podia funcionar. Era fechada. Fui dispensada e a Delegacia envioume para outra escola cuja professôra estava licenciada (CAMORIM, 1962, p. 25).

Na segunda, Escola de Santa Maria, a professora volta da licença.

Fiquei na fazenda. Velho casarão de taipas, tão grande, tão cheio de quartos que eu tinha medo de tudo [...] O fazendeiro era dono do lugar. Da água, das casas, da lenha, da escola, de tudo [...] e êle vendo-me a olhar curiosa, debruçada na varanda, apontou o chicote em minha direção e ordenou. \_ E mecê ai, vai trabaiá pruque é di praxe a professora ensiná os menino a fazê frô e mecê num féis isso ainda. Tá na ocasião. Esperei muito tempo, ansiosamente a visita do inspetor da região. No dia em que êle apareceu, foi para me dizer que a professôra havia desistido da licença. Eu estava dispensada (p. 26-33).

E na última, onde encontrou "uma escola digna do nome de escola", a professora deixou o convento e ia voltar. Por isso, "completamente desiludida", resolve voltar para São Paulo: "O que me valera até aquele momento, minhas boas notas do diploma, os planos de aula perfeitamente organizados, se não podia pô-los em prática! Quando começava a organizar minha escola, era dispensada!" (p. 35).

Na impossibilidade de fugir da escola rural, o caminho mais fácil era procurar uma comunidade que ficasse nas proximidades das ferrovias, o que facilitava não somente o acesso à escola como também o retorno da professora ao seu lugar de origem.

O aumento da urbanização e o movimento econômico em torno da cultura do café ainda no final do século XIX favoreceram o crescimento da população em torno das ferrovias. Com isso, aumentou também a necessidade de novas escolas, principalmente rurais, para onde se endereçavam as professoras recém saídas da Escola Normal (DEMARTINI e ANTUNES, 2002). O crescimento populacional em torno das ferrovias gerou uma demanda por mais escolas. Com isso, pode-se compreender o caráter emergencial que adquiriu a formação de mais professores no

Estado para atuar nestas localidades, bem como os acirrados debates a respeito do ensino e da escola rural em periódicos e livros da época.

Este também é um tema central na autobiografia de Botyra, que exerceu a maior parte da sua profissão em escolas criadas nas proximidades das ferrovias, as quais muitas vezes dão nome aos capítulos da autobiografia. Então, Zona da Paulista, Sorocabana e Central do Brasil são as referências geográficas que a sua memória constrói e, por meio das quais ela localiza também o leitor. A respeito desse reconhecimento das regiões do Estado de São Paulo pelos nomes das ferrovias, Matos (1974) comenta:

Assim, se a estrada de ferro, na maioria dos casos paulista, seguiu a marca da agricultura, é ela que nessa terra nova, onde os homens pela primeira vez exploram a riqueza do solo gera uma consciência regional. Eis por que em São Paulo – o fato único em todo o Brasil – as diversas regiões do Estado são conhecidas pelos nomes das ferrovias que as servem: Zona da Paulista, Zona Araraquarense, Zona Noroeste, Zona Mogiana, e às vezes com especificações: Alta Paulista, Alta Sorocabana, Média Mogiana, etc. Tais nomes enraízam-se na consciência popular e dificilmente desaparecerão por mais que se empreguem os termos geográficos, naturalmente mais científicos. Ocorre, aqui, a força de uma realidade: a importância das estradas de ferro para fixação do povoamento e o desenvolvimento de tais regiões (p. 15).

As ferrovias significavam também para a professora a possibilidade de sair daquele "mundo distante" e voltar ao mundo civilizado – "meu bairro em São Paulo".



Escola Rural de Itupeva - Jundaí 1948

Como parte das memórias da professora primária Daphne Neves a foto é elucidativa da inadequação do espaço que muitas vezes se disponibilizava para funcionamento de uma escola.

Em seu depoimento que se encontra no site do Centro de Referência Mario Covas sobre a memória oral da escola pública ela também revela as suas lembranças desta etapa da sua carreira:

Em 1948, em junho, prestei concurso e, como professora efetiva, da Escola Rural do Morro Alto, em Itupeva - Jundiaí, lecionei de 48 a 49, dando aulas para alunos do 1°, 2° e 3° ano ( classe multiseriada mista). Eu ia de trem, depois eu pegava um outro trenzinho para chegar à Itupeva e, depois, uma charrete me levava para a fazenda. Diziam que tinha trinta alunos, mas só encontrei dez (número mínimo necessário para a existência da escola), e mesmo assim eu tinha que sair da sala e ir pela estrada buscar os alunos com os pais. <sup>6</sup>

Esse esforço devia-se ao fato de que a manutenção da cadeira estava condicionada à freqüência. O critério do número mínimo de alunos para abertura e funcionamento da escola impunha à professora a necessidade de percorrer a comunidade em busca de alunos para matricular. A professora, em nome da escola, lutava com as famílias para que os filhos a freqüentassem de modo que, nesses embates, muitas limitações se interpunham dificultando o que Botyra chamava de "progresso do ensino".

Quanto à criação, conforme Decreto 3.858 de 11 de junho de 1925, as escolas isoladas deveriam ser localizadas pelo Diretor Geral da Instrução Pública nos núcleos de analfabetos que melhores condições oferecessem para o seu funcionamento. Considerando que, "nucleo de analphabetos" seria a "área de dois kilometros de raio, na qual se verifique a existencia de 20 a 30 crianças matriculaveis na edade de 7 a 12 annos" (Artigo 22). O mesmo decreto no seu artigo 24, inciso 2°. postulava que seriam "supprimidas as escolas [isoladas] e cursos nocturnos que, em tres visitas successivas do inspector districtal, não apresentarem frequencia média legal."

Quanto ao funcionamento, o problema se agravava quando a escola ficava na dependência do poder local. Nos casos em que nem o governo nem a fazenda providenciavam o material para as escolas, os custos ficavam por conta do professor e dos próprios alunos (DEMARTINI, 1984, p. 98).

Embora o Código de Educação de 1933 previsse que para a instalação da escola isolada, a sala de aula deveria estar de acordo com a legislação sanitária, e que não somente tivesse

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> http://www.crmariocovas.sp.gov.br/mmo.php?t=002

instalações adequadas a seus fins, mas ao mesmo tempo favorecesse a estabilidade do professor, pelas condições materiais e morais de conforto; verifica-se que tais requisitos, em muitos casos, não eram cumpridos nem para funcionamento da escola, nem para comodidade da professora.

Por isso, no Anuário de 1935, Almeida Junior aponta os vários problemas da escola rural, denominando-os de "Os sete pecados capitais". O primeiro era a dificuldade de acesso. Para ele, a difusão do ensino rural era limitada pela falta de um sistema de comunicação. "Raramente, a escola cria a estrada. Quasi sempre é a facilidade de acesso que enseja a escola. Estradas que facilitem a viagem do professor, do alumno e do inspetor [...] Quando levamos ao bairro a escola antes da estrada, o effeito é mau [...] Nem mesmo o inspetor gosta de vel-a (ALMEIDA JUNIOR, 1935, p. 195).

O segundo "pecado capital" é a situação de dependência da professora, que é maior quanto menor e mais atrasado é o núcleo escolar. "A sala de aula é obtida por favor especialissimo, e á custa da própria moça. Também o alojamento e a pensão. A condução tem que ser pleiteada" (Idem, p. 196). Nessas circunstâncias, "há fazendeiros e administradores que consideram a professora uma empregada da fazenda"; e outros, que compreendem a "dignidade do magistério, sabem suavizar com humanidade o trabalho penoso das jovens educadoras enviadas para as suas propriedades".

Ao chegar nessas propriedades "arrancha-se a moça na casa do caipira". É aí que Almeida Junior localiza o terceiro "pecado capital" – o desconforto.

A dona da casa, embora excellente pessoa, cozinha mal o seu feijão sem gordura; desconhece o asseio; pita e cospe o dia inteiro, para todos os lados. Destinam à professora uma quarto esburacado, também deposito de arreios. (Estou reproduzindo um quadro real que se repete com variantes). Água difícil; ausência de installações sanitárias [...] Algumas quando voltam para casa, nas férias, a família mal as reconhece; perderam varios kilos de peso. Não poucos têm regressado tiritanto de febre, pele maleita (Idem, p. 196)

Diante de tais condições, o Diretor do Ensino defende que há bairros "immaturos para escola", pois antes de nomear professoras seriam necessárias "estradas, saneamento, casa de moradia e de aula". Daí decorre o quarto "pecado capital", o isolamento, resultado da falta de comunicação e do contraste entre a cultura da professora e do roceiro.

A professora sente-se só. As mais dúcteis se affeiçoam ao meio, descem até elle. Há uma que vae casar-se por lá. Tanto melhor! Outras, porém se retraem, fecham-se em melancholico silencio, mergulham no romance ou no "tricot". Quando escrevem aos Paes ou ás autoridades uma carta de desespero, haverá quem não as lamente? (Idem, p. 197)

O isolamento estava tanto na vida comunitária quanto no trabalho escolar. Desse modo, trabalhando só, faltava estímulo – o "quinto pecado".

Na escola rural, a professora trabalha só. O inspetor vem de longe em longe, e tem pressa. Não há quem aprecie o esforço e estimule. As magníficas "missões technicas e culturaes", que o México inspirou ao nosso Código de Educação, não podemos por enquanto pô-las em prática (p. 198)

Almeida Junior, ao citar as "missões technicas e culturaes" faz referência ao artigo 263 do Código de Educação que postula:

Serão criadas, na medida das possibilidades econômicas, missões techinicas e culturaes, que visitarão periodicamente cada uma das escolas ruraes, para estimular e orientar a actividade do professor, prestando-lhe ao mesmo tempo assistencia techinica, e levando até elle materiais de estudo e de trabalho, como bibliothecas circulares, apparelhos de projeção e de radio-telephonia, instrumentos agrícolas, mudas e sementes, folhetos e cartazes de propaganda sanitária.

Se esses materiais raramente chegavam à escola rural, o professor também pouco tinha oportunidade de continuar aprimorando-se. Aí estava o sexto "pecado capital" – a dificuldade de cultivar-se. "O professor – vivemos a repetir, - não póde contentar-se com a modesta bagagem de noções que lhe deu a escola normal. Não póde estagnar. Deve acompanhar a evolução pedagógica e ampliar os seus domínios de cultura" (p. 198). O questionamento de Almeida Junior é: "Poderá fazel-o a professora rural?"

Além do exemplo do México no tratamento das escolas rurais, o Diretor Geral do Ensino evoca também os exemplos das escolas americanas e argentinas para tratar do sétimo "pecado

capital" na escola rural paulista – a falta de recursos para o ensino. Segundo ele, as escolas desses dois países

[...]são uma lição viva de hygiene domestica e de bom gosto. A escola é para a creança o complemento do lar. Nella se aprende, não só a ler, como tomar banho, a preparar os alimentos, a arranjar com arte a própria casa. A escola é também o centro social do bairro [...] Estará em condições de desempenhar esse papael a sala escura e feia da nossa escola rural? Pleiteamos a realização do ensino, na zona rural, atravez das atividades ruraes. Há livros que estudam o mais moderno recurso didactico, o "methodo de projectos", aplicado á escola da roça. A professora rural não possue meio para pôl-o em prática [...] Porque quasi sempre a escola é uma tulha velha, rodeada pelo chão árido e triste (Idem, p. 198-99).

Ao analisar depoimentos de professores que trabalharam em escolas isoladas durante a Primeira República, Demartini (1984) discorre sobre as condições em que estes professores lecionaram e sobre a precariedade da rede escolar implementada no interior do Estado em propriedades rurais, bairros ou vilas. Segundo ela, "as melhores ou piores condições físicas de funcionamento ficavam geralmente na dependência da vontade do fazendeiro [...]" (Idem, p. 96). Quando o fazendeiro não se interessava pela escola "esta geralmente funcionava em locais bastante inadequados, como tulha, galinheiro, casa abandonada, armazém, muitas delas distantes da sede da fazenda" (Idem, p. 97).

Com isso a autora conclui que

[...] a própria precariedade em que estas escolas funcionavam, mostra que a existência ou não de prédio adequado não determinava ou condicionava a existência da escola. O importante era que houvesse alunos, e, principalmente, que houvesse um consentimento da fazenda para que ali funcionasse (Idem, p. 97).

Quer dizer que só o concurso não garantia o direito de lecionar na escola escolhida, pois era necessário também que a professora fosse aprovada pelo chefe político local, ou seja, que o concurso fosse referendado pela política local, segundo assevera Demartini (1984). Zeila Demartini debruçou-se sobre as memórias de mestres que lecionaram no período da Primeira República, no entanto, o diálogo aqui é pertinente porque muitas dessas condições da carreira do

magistério, apontadas pela pesquisadora, perduram ao longo da primeira metade do século XX. Até o final da década de 1940, Botyra atua em escolas rurais e, em maior ou menor medida, as narrativas apontam as difíceis condições de trabalho para a professora. Nesse aspecto, tais narrativas trazem outros elementos que ajudam a problematizar as representações da professora acerca da escola rural e das comunidades que a rodeavam.

### 3.3. "Num costuma na roça" - A professora e a comunidade rural

Que representações do trabalho docente em escolas isoladas e em grupos escolares Botyra transmite às suas colegas mais jovens? Para a professora, as populações rurais tinham um estilo de vida precária que se expressava:

# Na habitação:

Nhá Lucinda, minha hospedeira, levou-me para mostrar o quarto. Era um cômodo junto à cozinha, separado por meia parede. A porta sem trinco ficava apenas mal encostada. Lamparina de azeite pendurada na parede por um arame grosso. O catre, com colchão de palha de milho e a um canto, pás, enxadas e foices. Um cipó estendido de uma parede a outra, fazia de cabide para as roupas. Uma janelinha estreita, mal deixava entrar a luz (CAMORIM, 1962, p. 24).

Na segunda escola isolada em que trabalhou ficou numa fazenda cuja casa descreve com a mesma ojeriza:

Velho casarão de taipas, tão grande, tão cheio de quartos que eu tinha medo. Pela noite, ouvia-se de tudo. Ruídos no telhado, portas e janelas que estalavam. Ratazanas passeavam no meu quarto. Havia um porão cheio de velharias, ninho para toda espécie de animal (Idem, p. 26).

Na alimentação: "Nosso alimento era pobre em tudo. Diariamente, era feijão com farinha, às vezes um pouco de arroz, ôvo frito. Pão não havia. Tomávamos café com farinha de milho" (Idem, p. 24)

Na linguagem: "Meu véio já tem roça pra oiá. Depois, isto num é nosso memo, praque prantá [...]" (Idem, p. 25).

Nas festividades:

O Forricôco. Uma preta que recebe o nome de Catarina, com uma pequena bacia nas mãos, aparece dançando à frente de um grupo com as roupas cobertas de palha e capim. Dançam em volta do boi, representado por um homem dentro de uma armação com o formato de animal. Pulam e cantam sob o compasso cadenciado dos bambus amedrontando os ouvintes. Tive a impressão de estar diante de uma tribu de índios (Idem, p. 28) [...]

Congada [...] pela primeira vez eu assistia aquelas festas (Idem, p. 30) [...] só de assistir me entonteceu [...] É um barulho ensurdecedor [...] o resto daquela semana foi difícil trabalhar (Idem, p. 32).

Outro problema identificado nas escolas rurais, não somente por Botyra mas também pelos administradores do ensino, eram as crendices que impediam a população de procurar soluções científicas principalmente para as questões de saúde. Por isso havia diversas recomendações para que a professora ensinasse as jovens mães a cuidar de seus filhos, bem como interviesse nos hábitos de higiene dos alunos. Os relatos de Botyra também são elucidativos quanto a esse ponto:

Por tôda roça, sempre notei que impera as crendices e abusões. Todos conhecem remédios para as doenças. São poucas as famílias que levam os filhos ao médico na cidade. Uns por falta de recursos, outros por falta de hábito. Na roça não falta quem benza contra bucho virado, espinhela caída, mau olhado. Atrás das portas há sempre uma ferradura e orações. Os chás e mesinhas, todos sabem fazer. Vi de tudo por esse interior e pouco ou nada uma professora pode fazer. Muitas vezes quando aconselhava alguma cousa, que era fora das idéias do povo, eu me arriscava a perder amizades tão enraizadas estão as crenças e costumes. Às futuras mães, era difícil aconselhar. As moças já estavam preparadas. No pescoço, pendurados em cordão, já havia bentinhos, dentes de alho e figas. Sempre há curiosas que resolvem o caso muito bem, quando tudo é normal, pois em casos difíceis, é morte na certa. Quanta criança vi morrer com o *mal de sete* 

dias, tudo por falta de higiene e cuidados! Há muito que fazer por este São Paulo a fora! (CAMORIM, 1962, p. 84).

O choque entre "a cultura da professora e a do roceiro que a hospeda", conforme salientou Almeida Junior, acentuava a solidão da professora do ponto de vista pessoal e profissional. Nessas narrativas a professora sempre mostra o espanto diante da cultura do "sertão", como no relato a seguir, transcrito de *Coisas que acontecem*:

Aqueles dois quilômetros ou mais, que eu andava a pé da sede da fazenda até a escola, no verão pareciam mais longos. O almoço que me serviam sempre arroz, feijão e ovo frito, tudo salpicado com muita pimenta, provocaram uma sede insaciável.

Um dia, passando por uma das casas da colônia, vi uma senhora esfregando mesas e cadeiras no terreiro. Parei e pedi um pouco d'água, que logo foi servida em caneca de folha. Uma água fresca, quase gelada, tão diferente daquela que era usada na minha escola, tirada de uma bica distante, água turva, pesada e morna.

Quando agradeci ela me disse.

\_ Por que usa sempre essa sombrinha? A senhora me *descurpe* mas, precisa tomar sol. Por isso, é assim amarela...

Não achando o que responder, perguntei a ela se a água servida era de poço ou vertente, água tão fria, quase gelada.

E ela: \_ A água está assim fresca, porque *ponhei* duas rãs no pote. O gelo delas passa p'ra água... (CAMORIM, 1986, p. 132).

Essa narrativa consta também na autobiografia de Botyra revelando não só o seu estilo, ou seja, uso das experiências escolares na composição de contos e romances, como já comentado, mas também as tensões advindas do encontro, no espaço escolar, de diferentes culturas — a cultura da professora e a cultura da população pouco alfabetizada; a cultura da cidade e a cultura da roça. Enfim, o estilo de vida, hábitos, costumes e doenças das populações rurais impediam, na visão da professora, que o seu trabalho fosse realizado conforme sonhava. "Eu continuava com o meu trabalho na escola. Havia pouco aproveitamento. O amarelão fazia as crianças desanimadas e faltosas" (Idem, p. 32). A explicação que a professora encontrava para esse pequeno rendimento do seu trabalho eram as constantes ausências das crianças para trabalhar na roça ou por causa das doenças: "O trabalho era lento. Meus alunos não eram assíduos" (Idem, p. 53).

Diante disso, Almeida Junior defendendo que "a escola não convem á professora [nem] a professora convem á escola", propõe a implantação de um Curso de Especialização para professores já diplomados da zona rural. Tal alternativa era preferível à criação de escolas normais rurais que levaria a "dichotomização profissional" e a uma formação inferior. As sugestões que dá para a organização do programa do Curso de Especialização e as instruções aos diretores de escolas normais sinalizam também as representações do Diretor acerca da escola rural e da formação necessária à professora para atuar nesses locais.

Médico, professor de Higiene e Biologia da Escola Normal do Brás, é compreensível que o primeiro tópico do programa proposto por Almeida Junior para o Curso de Especialização tratasse da "Hygiene rural": a água na zona rural; a alimentação do roceiro; o amarelão; o "ophidismo" e o soro antiofídico; noções de higiene escolar aplicadas à zona rural, o asseio da escola e dos alunos, a boa posição e os jogos como instrumento de educação física eram os principais pontos do tópico. Dentro de uma preocupação mais sociológica, o segundo tópico abordava os problemas gerais do meio rural e da respectiva escola, como: o trabalho infantil na roça e modos de atenuar seus inconvenientes; as dificuldades materiais da vida rural; crendices, superstições e preconceitos do meio rural e a ação da escola para combatê-los; o papel da escola primária na solução dos problemas da vida rural, como concorrer para fixação do roceiro ao seu meio, como melhorar seu padrão de vida; embaraços para a vida do professor e para o funcionamento da escola, a sala de aulas, a residência e a pensão para o professor, como enfrentálos; atitude da população rural em relação à escola, ação do professor primário a fim de tornar simpática a escola no meio em que serve; ação social do professor: jogos, festas, reuniões, bibliotecas e rádio, construção de escolas e estradas.

Quanto ao ensino, o terceiro tópico recomendava o "methodo de projetos, na escola rural. Varios exemplos, mostrando como é possível tirar, dos factos ruraes, material para ensino" (ALMEIDA JUNIOR, 1935, p. 194). Além disso, recomendava fundamentar nos fatos da roça o ensino da linguagem pela necessidade de corrigir os defeitos da linguagem do habitante rural e assimilar o filho do estrangeiro. No ensino da geografia o professor deveria tratar das produções regionais e usar o mapa topográfico da escola, das casas dos alunos, do bairro, das vias de comunicação. Os trabalhos manuais, separados por sexo, deveriam ser feitos aproveitando a matéria prima rural – madeira, couro, argila, fibras, etc. Por fim, além dos grupos de estudo (equipes) salienta a necessidade de "attender, no ensino, ás condições do meio".

O último tópico refere-se à organização de atividades agrícolas nas Escolas Normais onde os cursos de especialização fossem ministrados. O programa tentava abarcar todas as frentes em que a escola rural recebia críticas e era rejeitada pelas professoras. Percebe-se que alguns dos pontos eram bastante ambiciosos, como melhorar o padrão de vida do roceiro e construir estradas.

Tanto nos relatos de Botyra quanto nos relatos de Almeida Junior a Escola Isolada, tal como estava organizada, apresenta-se como empecilho ao bom rendimento escolar. Esta percepção da escola isolada como inadequada ao desenvolvimento dos métodos, das finalidades e políticas escolanovistas é comentada por Faria Filho (1996) ao tratar de uma nova forma e cultura escolares no interior da instrução primária mineira:

Num movimento que se sintonizava com as críticas que em todo o país, ou mesmo na América — Latina, eram dirigidas à instrução pública primária, produzia-se a representação da "escola isolada", aquela que funcionava nas casas dos/as professoras e outros ambientes pouco adaptados ao funcionamento de uma escola pública de qualidade, como sendo um obstáculo quase que intransponível à realização da tarefa educadora e salvacionista republicana, materializada na educação primária(p. 39).

A escola que possuía as características da escola isolada foi o modelo mais criticado nesse período de expansão e organização do sistema escolar. Nela, a professora, no geral, deveria providenciar o local para funcionamento, por vezes, pagar o aluguel, providenciar material, cuidar da escrituração, etc. "O maior problema estava no descaso do governo para com as escolas isoladas, embora elas fossem consideradas imprescindíveis para a instrução pública do Estado" (SOUZA, 1998, p. 51).

Se desde o final do século XIX e primeiras décadas do século XX a formação de professores começou a ser vista como o "caminho seguro" para romper com as tradições da escola de primeiras letras (SOUZA, 2006, p. 68); a escola isolada, guardadas as devidas proporções, era em alguma medida, a imagem daquela escola que se queria extirpar do sistema de ensino paulista. De acordo com a autora citada, "[...] durante boa parte do século XX, muitos professores de escolas isoladas continuaram custeando os aluguéis de salas para garantir o funcionamento de suas escolas à semelhança do que ocorria nas escolas de primeiras letras do período Imperial" (Idem, p. 110).

A escola de primeiras letras era conhecida pela falta de locais para instalações adequadas mantidos pelos poderes públicos; pelo funcionamento a cargo dos professores que se viam obrigados a arcar com as despesas de aluguel dos imóveis, apesar dos parcos salários sendo, por isso, bastante comum escolas funcionando em cômodos de comércio e de igrejas, quando não no espaço privado da casa do professor. Além da instalação física da escola, os professores públicos de primeiras letras ressentiam-se da ausência de mobília e materiais escolares (SOUZA, 2006).

Se as condições materiais da escola configuram as condições de trabalho da professora e os modos possíveis de exercício da profissão em dados espaços, não dá para dizer que - a despeito de semelhanças de funcionamento entre a escola isolada rural e a escola de primeiras letras do Império – a professora de escola isolada rural era uma espécie de mestre-escola. O mestre-escola era um indivíduo geralmente sem formação específica para o magistério e o exercia como ocupação secundária. Diante da multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender, (VILLELA, 2000, p. 98) cada mestre constituía uma escola, funcionando de forma autônoma e desarticulada, freqüentemente em sua casa ou na do aluno. Assim, a escola de primeiras letras, "predominante no regime imperial" (SOUZA, 2006, p. 5), estava muito mais ligada ao espaço privado. Ainda que alguns traços da escola de primeiras letras possam ser percebidos na escola isolada rural, como a inadequação do espaço de funcionamento, e o agrupamento de alunos em diferentes faixas etárias e de séries distintas, há aspectos substanciais que as diferenciam. Dentre eles, a mudança no status da profissão docente que se expressou no peso da formação exigida para o exercício do magistério.

Portanto, não se pode afirmar que o funcionamento das escolas isoladas a partir da década de 1920 era o mesmo das escolas de primeiras letras do mestre-escola do Império. A despeito das péssimas condições de trabalho essas professoras, ainda que não conseguissem, pela falta de material e estrutura, colocar em prática as inovações propostas no período, tal como poderia se dar nos grupos escolares, elas acabam por introduzir naqueles locais inóspitos algumas atividades que não condiziam com a representação da escola isolada descrita acima.

Na prática da professora e na própria escola isolada conviviam tradições arraigadas e novas maneiras de fazer que eram ressignificadas por alunos e professoras ao serem reinseridas naquele novo contexto.

# 3.4. A representação da professora ideal

Em seu discurso de paraninfo em 1927, Almeida Junior fala sobre "O que pensam as normalistas". O discurso foi elaborado a partir de respostas que as formandas deram ao inquérito realizado pelo educador naquele mesmo ano. Ele conclui sua apresentação tratando d' "As doze abnegadas" e destacando as respostas de algumas normalistas, como abordado anteriormente.

Como parte do discurso, o educador discorre sobre as doze abnegadas. São normalistas, "soldados abnegados da educação, prontas à obediência, dispostas a levar a boa palavra aonde quer que seja" (ALMEIDA JUNIOR, 1951, p. 117). As respostas selecionadas para serem apresentadas ao público têm a ver com as representações a respeito de como aquelas formandas deveriam agir quando nomeadas para a escola isolada rural. "O que mais aspiro no exercício de minha profissão é arranjar uma escola bem longe do barulho da Capital e aí incutir em meus alunos a idéia de que a nossa Pátria precisa progredir" (Idem, p. 118). Na literatura da professora Botyra Camorim, a professora ideal é aquela que, mesmo diante das condições inóspitas, consegue transformar a realidade.

Após o café, com Rosaria ao seu lado, Lucila foi para a colônia, caminhou por vários recantos da fazenda e organizou a matrícula de seus alunos [...] A festa de Santa Luzia deu que falar, muito bem organizada pela professora. Quando alguém comentava com Vicente sobre as mudanças sempre para melhor, ele respondia com entusiasmo: - Coisas da professora. Tem gosto apurado e sabe querer ... [...].

Quantas vezes havia feito o mesmo caminho, nem podia contar mas só agora enxergava toda beleza que havia. É culpa dessa dona. Onde estava embelezava tudo. Até a escola era mais alegre com a presença dela. E os meninos então? Tinham ficado mais bonitos. Calçadinhos de tênis, uniformezinhos simples, mas limpos. Os cabelos penteados muitas vezes por ela mesma. E os canteiros que tinha feito diante da escola? Naquele ano as margaridas tinham aparecido fraquinhas, miúdas e logo Lucila descobriu a razão daquilo. Solo fraco, necessitando de adubo. Sabia tudo aquela moça (CAMORIM, 1974, p. 140-141).

A narrativa do livro *Além da Terra* aponta para um modelo ideal de professora. Ela deveria ser capaz de intervir junto aos alunos e na comunidade escolar. No caso da professora

Lucila, sua preocupação estava na freqüência dos alunos e na implantação de hábitos de higiene, como andar calçados, usar uniforme limpo e cabelos penteados. Essas e outras expectativas podem ser percebidas no romance *O grande segredo*.

Flora resolveu levar seus conhecimentos aos lares ela própria, visitando, esclarecendo o povo cheio de crendices e superstições, dando aula de higiene onde a miséria, pobreza e ignorância imperavam.

Visitava jovens mães orientando na alimentação do filhinho, ensinava a preparar pratos, a coser peças de roupa, a fazer simples trabalhos com material ali existente, até que se tornou querida e indispensável com grande alegria de Tomaz Pedro que nela via apenas uma falta. A de morar longe da escola [...] Uniformizou os seus alunos conseguindo que o dono do armazém vendesse por preço razoável metros e metros de algodão. O pano era tingido por ela própria que cortava e costurava os uniformes. E assim a escola de Palmeiras era a única escola de bairro que tinha seus alunos uniformizados [...] Agora preciso também cuidar da saúde deles. Que tal fornecermos o lanche?.

A professora trabalhava cheia de entusiasmo querida pelo povo do bairro e o inspetor escolar, já havia lavrado um termo de visitas excelente declarando que a escola de Palmeiras era o cartão de visita do ensino da região. O trabalho para Flora fazia parte de sua vida.

Seu trabalho progredia estendendo-se para além da escola. Flora ensinava môças e rapazes. Alfabetizava rapidamente adultos.

Flora como professôra e educadora procurou sempre combater as crendices e superstições. Fazia tudo para alertar suas jovens amigas contra as benzedeiras que infestavam a região (CAMORIM, 1966, p. 48, 49, 64, 67, 90).

Essa representação ideal que aparece em romances escritos por Botyra vai ao encontro dos relatos da autobiografia *Uma vida no magistério*. Nessa última, emergem as experiências de docência nas escolas isoladas do interior de São Paulo. A professora/autora enfatiza as dificuldades de acesso às escolas e dos meios de transporte; a precariedade da acomodação na casa dos colonos; a escassez do material escolar; o embate com os pais para mandarem os filhos à escola; o abuso de autoridade pelos poderes locais; as doenças contraídas pelos filhos e, por essa razão, as tentativas e os pedidos de remoção em busca de uma escola urbana com melhores condições de trabalho. Já nos romances *O grande segredo* e *Além da Terra*, as protagonistas, ou

seja, as professoras Lucila e Flora são modelos das expectativas que se nutriam em relação à professora da escola isolada. Esperava-se que a escola, na figura da professora, fosse "agente de progresso da zona rural" (ALMEIDA JUNIOR, 1951).

Os excertos retirados das obras da professora são indiciários dos dramas de professoras que foram responsáveis pela expansão da escolarização em lugares inóspitos, dos modos como, cotidianamente, essas professoras viviam a profissão tendo que lidar com várias demandas, como se manter no trabalho, garantir uma freqüência mínima legal de alunos, aprender a viver na roça, lidar com as diferenças entre sua cultura urbana e a cultura do "roceiro", atender as expectativas do sistema de ensino em relação ao seu trabalho, providenciar não somente o material escolar, mas muitas vezes, o local de funcionamento da escola, dentre outros.

Se nas primeiras décadas muitas escolas primárias "vicejavam no desolado cenário de precariedades e ausências herdadas do regime monárquico" (SOUZA, 2006, p. 44), o sonho da professora era remover-se para as escolas modelares na capital ou para os principais centros urbanos do interior. Esse intento Botyra só conseguiu depois de peregrinar por cerca de vinte anos em Escolas Isoladas e Reunidas.

# 3.5. A Escola Reunida e o Grupo Escolar

As Escolas Reunidas expressavam os modos como o sistema escolar foi se adaptando às pressões da demanda educacional, pois a reunião de escolas (três classes agrupadas, cabendo a direção a um dos professores em exercício) foi uma medida adotada em bairros e vilas onde se verificava a aglomeração de crianças e havia impossibilidade de implantação do Grupo Escolar devido aos critérios legais estabelecidos para a criação dos mesmos. Essa escola era considerada de baixo custo porque os professores das escolas reunidas ganhavam como os de escolas isoladas. Devido ao baixo custo, escolas que obedeciam aos critérios para serem transformadas em Grupo Escolares permaneciam como Escolas Reunidas com um grande número de classes. Por isso,

Luis Motta Mercier, diretor do Departamento de Educação entre 1934 e 1935 buscou eliminar as escolas reunidas do sistema escolar paulista definitivamente. Das 48 escolas que ainda funcionavam em 1934 [...] 42 foram convertidas em grupos e as restantes foram extintas, passando as escolas que as compunham a funcionar isoladamente (SOUZA, 2006, p. 120).

Mas, as Escolas Reunidas não desapareceram de todo como se pode perceber pelos relatos da autora de Uma vida no magistério. As Escolas Reunidas significavam certo avanço na carreira, pois estavam localizadas em locais menos isolados, com maior densidade populacional e, portanto, com mais infra-estrutura que as Escolas Isoladas. Além disso, a despeito de a escola de cada professora funcionar independente da outra, a existência de colegas no mesmo local de trabalho permitia a realização de reuniões pedagógicas e a troca entre os pares. Porém, ainda assim, o objetivo de um número significativo de professoras era chegar a um Grupo Escolar, de preferência próximo do seu local de origem. É o caso de Botyra, que sempre tentava voltar para São Paulo em cada concurso de remoção para o qual se inscrevia: "[...] com a lista na mão cheguei-me a um mapa de São Paulo que estava a meu lado e ali, escolhi um nome marcado pelo pontinho negro mais próximo de São Paulo, minha querida terra" (CAMORIM, 1962, p. 73). Embora tenha sido "removida do sertão" no concurso anterior, continuava persistindo no mesmo objetivo: "Em busca do meu ideal, trabalhar na minha terra, inscrevi-me novamente em concurso, conseguindo remoção para uma cidade mais próxima de meu São Paulo!" (Idem, p. 79). Na escola da Zona da Paulista, Delegacia de Campinas, Botyra teve "boa promoção". O número de alunos promovidos e a frequência média da classe sob responsabilidade do professor eram os critérios para classificação dos professores nos concursos de remoção (MITRULIS, 1993, p. 109). Assim, no concurso seguinte, a professora conseguiu remoção para o primeiro Grupo Escolar em que trabalhou. Ficava em Sabaúna, distrito de Mogi das Cruzes, onde passou a residir, fazendo viagens diárias. Esse Grupo provavelmente se enquadrava entre aqueles denominados de "segunda ordem". Na administração de Sud Menucci, como Diretor Geral do Ensino, os estabelecimentos de ensino primário do Estado que possuíam oito classes ou mais foram classificados como grupos escolares de primeira ordem; os que possuíam de quatro a sete classes, tornaram-se grupos escolares de segunda ordem. As escolas reunidas, a partir de então, seriam os estabelecimentos de ensino com três classes, cabendo a direção, cumulativamente, a um dos professores em exercício.

Pode-se dizer que o Grupo de Sabaúna era de segunda ordem porque foi extinto no ano em que Botyra se removeu por não ter a quantidade de alunos necessária para funcionar acima de três classes. Com isso, o diretor e todos os professores foram removidos para a capital, mas Botyra foi nomeada para uma das duas classes da 2ª Escola Mista de Sabaúna. A indignação da

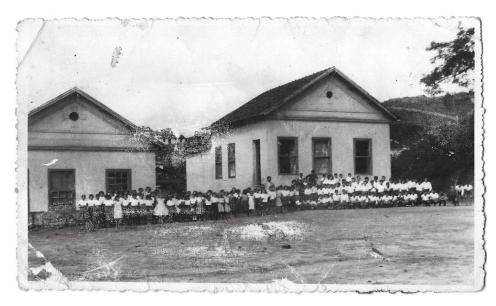
professora é menos com a extinção do grupo e mais com o fato de somente ela não ter sido nomeada para a capital: "Não achei explicação. A outra classe, seria regida por professora substituta. Comecei a trabalhar em classe super lotada" (Idem, p. 87).

As duas fotografias abaixo são da Escola de Sabaúna. A primeira faz parte do arquivo da família de Botyra Camorim. Provavelmente data de quando a instituição era um Grupo Escolar, pois há quatro professoras (que deveriam trabalhar nas quatro classes existentes antes da dissolução do Grupo), e um diretor.



Grupo Escolar de Sabaúna, distrito de Mogi das Cruzes. Botyra é a primeira da esquerda para direita.

A segunda, compõe o arquivo da atual Escola Aristóteles Andrade. Inaugurada em 1892, até hoje essa é a única escola de Sabaúna. A fotografia é, provavelmente, do início do século XX e, permite afirmar que o prédio dessa escola era mais bem estruturado que o das Escolas Isoladas nas quais Botyra havia trabalho anteriormente. No entanto, a saga da professora em busca de remoção para escolas urbanas não havia acabado.



Escola Aristóteles de Andrade - Sabaúna

Nessa escola Botyra trabalhou nove anos, mas "com o correr do tempo, meus filhos cresciam e precisavam continuar os estudos" (Idem, ibidem). Após requerer remoção para cidade e não obter despachos favoráveis, Botyra teve "uma idéia louca". Dirigiu-se ao Rio de Janeiro, ao Palácio do Catete e expõe suas dificuldades ao Presidente da República, Getúlio Vargas.

Muita gente havia dito que o nosso presidente, era uma pessôa de tão grande coração que procurava solucionar sempre os problemas do seu povo, fôsse quem fôsse procurá-lo [...] As portas do Catete abertas ao público. Gente de toda classe social era atendida com a mesma consideração pelos funcionários do palácio [...] Após alguns minutos de espera, chegou minha vez de ser atendida [...] Fui compreendida. O presidente ouviu-me apoiando a fronte na mão, atento ao que dizia, sem um sinal de cansaço e tédio. Quando calei, êle fitou-me no olhar como a ler minha sinceridade [...] E quando o presidente da república me disse – Entregue esta carta ao governador do seu Estado. O pedido é justo. – fiquei certa da minha remoção (Idem, p. 94).

Segundo o relato da professora, o governador do Estado deu autorização a Sud Menucci para "criação de classe onde houvesse necessidade". Assim, Botyra foi removida para um Grupo em Suzano, "subúrbio de São Paulo [...] distante apenas vinte minutos da cidade [Mogi das Cruzes] com condução fácil".

Já residindo em Mogi "em mil novecentos e cinqüenta, fui removida por concurso para a cidade onde há anos fixara residência. Aquele sonho acalentado, o velho sonho de ser professora no meu bairro em São Paulo [...] deixava de existir" (Idem, p. 96). Embora não tenha conseguido mudar-se para São Paulo, Botyra encerrou a carreira num estabelecimento de ensino, modelo para a região – o Instituto de Educação Dr. Washington Luís de Mogi das Cruzes.

#### 3.6. O Instituto de Educação

As características e condições de trabalho do Instituto de Educação Dr. Washington Luís de Mogi das Cruzes permitem compreender a narrativa do último capítulo da autobiografia *Uma vida no magistério*. O capítulo é rico, na obra e para os interesses deste estudo, porque é o lugar onde, depois de narrar toda sua experiência em sala de aula, Botyra faz uma avaliação do trabalho docente à luz da sua vivência e, por que não, da dos seus pares. Entender o que era um Instituto de Educação é esclarecedor quanto às condições de enunciação do relato com o qual conclui seu livro de memórias.

Em 22 de maio de 1934 foi criado o Ginásio Municipal de Mogi das Cruzes, por iniciativa de cidadãos mogianos. No ano seguinte, a instituição torna-se estadual através do Decreto n. 6.943 de 5 de fevereiro de 1935, segundo o qual, a Prefeitura Municipal deveria doar ao Governo do Estado o prédio, instalações e material didático. Além disso, a prefeitura de Mogi e dos locais onde foram inaugurados outros cinco ginásios (Santos, Franca, Tiête, Baurú e Jaboticabal) deveriam custear todas as despesas dos estabelecimentos, inclusive vencimentos do pessoal, durante o ano de 1935.

Mas coube ao Governo nomear o pessoal docente e administrativo, composto de: 1 diretor; 1 secretário; 1 bibliotecário; 2 preparadores, sendo um para Física e Química e outro para História Natural; 1 escriturário; 1 porteiro; dois inspetores de alunos; e 4 serventes.

Em 1946, o Decreto federal n. 14.152 incorpora a Escola Normal funcionando a partir de então como Colégio Estadual e Escola Normal de Mogi das Cruzes. É sob essa organização que Botyra é removida para a referida escola no início da década de 1950. Mas, logo depois, em 1954, a Escola Normal de Mogi das Cruzes é transformada em Instituto de Educação, nos termos do Decreto-Lei Federal n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

O Instituto de Educação tinha como pressuposto organizacional a reunião de um conjunto de cursos. No caso do Instituto de Mogi das Cruzes, os cursos eram:

- I Curso Normal, de 3 anos, destinado à formação de professores primários e préprimários;
- II- Curso Primário de 5 anos, subdividido em primário comum de 4 anos, e complementar de 1 ano;
  - III- Curso Pré-Primário (Jardim da Infância), de 3 anos.

Além desses, havia mais os seguintes: Curso de Administradores Escolares de grau primário, para habilitação de diretores, orientadores do ensino, inspetores escolares, auxiliares de estatística e encarregados de provas e medidas escolares; bem como Cursos de especialização em Educação Pré-Primária, Didática Especial de Curso Complementar Primário, Didática Especial de Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto.

A lei dispôs também no seu artigo 19° que funcionaria o Curso de Aperfeiçoamento nos moldes dos existentes nos Institutos de Educação "Caetano de Campos" e "Padre Anchieta", antiga Escola Normal do Brás.

Quanto à organização dos Cursos, o Normal foi distribuído em 21 cadeiras: Pedagogia e Filosofia da Educação; História da Educação; Psicologia Geral; Psicologia Educacional; Biologia Educacional, Anatomia e Fisiologia Humanas; Higiene, Puericultura e Educação Sanitária; Sociologia Geral; Sociologia Educacional; Metodologia e Prática de Ensino Primário; Metodologia e Prática de Ensino Pré-Primário; Português; Literatura Didática; Matemática; Física e Química; História da Civilização Brasileira; Desenho Pedagógico; Música e Canto Orfeônico; Artes Aplicadas (Secção Masculina); Artes Aplicadas (Secção Feminina); Educação Física, Recreação e Jogos (Secção Masculina); Educação Física, Recreação e Jogos (Secção Feminina). Os alunos do Curso Normal também deveriam fazer estágio obrigatório, para Prática de Ensino, na Escola Primária anexa e em grupos escolares; para Higiene, Puericultura e Educação Sanitária, no Centro de Puericultura anexo e em Centros de Saúde.

O Curso de Administradores Escolares, por sua vez, teria a duração de 2 anos, obedecendo à mesma distribuição de matérias do Instituto de Educação "Caetano de Campos". As aulas deveriam ser ministradas por professores catedráticos do Curso de Formação de Professores Primários ou por professores especialistas, contratados por proposta fundamentada

do Diretor do Instituto de Educação. Os professores matriculados nesses cursos ficariam à disposição do Instituto, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens de seus cargos efetivos.

Quanto ao Curso de Especialização também deveriam ter a mesma orientação que foi dada aos Cursos de Especialização do Instituto de Educação "Caetano de Campos". Tais cursos seriam oferecidos sempre que houvesse um mínimo de dez alunos candidatos a qualquer especialização. Os candidatos à matrícula deveriam apresentar como documento indispensável o diploma de professor normalista.

Devido à nova organização, o Colégio Estadual funcionaria como anexo ao Instituto, desde que não contrariasse as normas pedagógicas relativas ao ensino normal e que as condições materiais do edifício desde então destinado ao estabelecimento em causa, o permitissem.

Foi aí que Botyra não somente encontrou condições de trabalho para obter "melhor rendimento escolar", como também ascendeu na carreira, tornando-se diretora do curso Primário anexo à Escola Normal do Instituto de Educação. Conforme informações do site do Instituto, atual Escola Estadual Washington Luís de Mogi das Cruzes<sup>7</sup>, em 1956 a escola contaria com equipamentos para atender às necessidades de seus professores, com salas especiais para Desenho, História Geral e do Brasil, um laboratório, um museu de História Natural, e uma biblioteca especializada em literatura lúdica, totalizando 3.400 volumes.

No mesmo site, são destacadas as atividades do GEUP que organizava campeonatos esportivos, associações culturais, como o Clube de História, Teatro Experimental Mogiano e o Clube de Ciências. "O Grêmio foi importante para a formação intelectual dos alunos que viveram o Washington Luis daquela época", afirma um de seus membros, prof. José Cardoso Pereira.

O Instituto foi responsável pela criação de muitas instituições culturais em Mogi, como o Centro Mello Freire de Cultura. Declara a ex-prof<sup>a</sup>. e atriz Clarice Jorge que "quase todas as idéias de Mogi das Cruzes, saíram do Washington Luis". "A escola Dr. Washington Luis me deu a cidade, foi através dela que eu entendi a cidade, eu acho que a escola é tudo para uma pessoa, mas nos moldes que era o Washington Luis", comenta Clarice. O instituto abusa da arte em todas as suas manifestações, uma delas é a Fanfarra que participa todos os anos da comemoração do aniversário da cidade, e vence vários concursos municipais e estaduais.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> http://eewl.com.br/a\_escola.php

Por fim, nessa instituição Botyra trabalhou nove anos e criou as redes de sociabilidade que favoreceram sua ascensão ao cargo de Diretora, como discutirei mais adiante, e sua inserção em outros espaços, como no Centro do Professorado Paulista (CPP), principalmente através Cenira Araujo Pereira e de Luiz Horta Lisboa.

#### 3.7. A relação de Botyra com o Centro do Professorado Paulista (CPP)

A constituição de associações é um momento importante no processo de profissionalização docente (NÓVOA, 1992, p. 19). Elas contribuíram para a "consolidação de um espírito de corpo" investido de um poder simbólico – "A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes" (Idem, ibidem). Mas, além disso, as principais frentes de ação das associações "pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicativos: melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira" (Idem, ibidem).

Sob uma dupla perspectiva, a relação da professora com a associação está ligada ao Instituto de Educação de Mogi das Cruzes. Primeiro coincidem o início do trabalho nessa escola (1950) e a filiação ao CPP em 23 de outubro de 1951. Porém, tal relação pode ser melhor entendida pela colaboração da professora com a *Revista do Professor*, órgão informativo do Centro.

Logo, sua vinculação com a associação tornou-se mais estreita a partir de 1959 quando, possivelmente, se iniciaram suas relações com Luiz Horta Lisboa, diretor do Instituto de Educação de Mogi das Cruzes e Diretor-gerente da *Revista do Professor*. Nesse ano, encontra-se publicação da professora em três números da Revista. No ano seguinte, constam quatro textos em diferentes números. Em 1961 não há nenhuma produção da professora, possivelmente porque estava concluindo o seu primeiro livro que seria publicado em 1962, quando, além de dois pequenos artigos, há também um texto de Luiz Horta Lisboa divulgando para os demais professores a publicação de *Uma vida no magistério*, de Botyra Camorim. O último texto da professora na Revista é escrito em 1963 e trata do "Privilégio de ser professor". Portanto a colaboração da professora como escritora se dá na Segunda Fase da Revista (entre 1949 e 1965). Também nessa fase Luiz G. Hora Lisboa foi Diretor-Gerente (agosto de 1957 a maio de 1962). Ao fazer o prefácio de *Uma vida no magistério*, em 27 de novembro de 1961, Horta Lisboa assina como Diretor do Serviço de Educação de Adultos do Departamento de Educação. No ano

seguinte, o afastamento de Sólon Borges dos Reis para candidatar-se à reeleição para a Assembléia Legislativa o levaria ao cargo de Secretário da Educação. Logo, Sólon Borges dos Reis, em 1962, foi substituído no Departamento de Educação por Luiz Horta Lisboa, o que, segundo as atas da entidade, dava "continuidade à ascensão de elementos da direção do CPP" (VICENTINI, 1997, p. 146).

Assim, coincide o período em que Botyra publicou com o período de atuação de Horta Lisboa, reforçando o argumento de que essa relação, no mínimo, facilitou a divulgação dos textos da professora.

A Revista do Professor foi criada em 1934 "em decorrência da estabilidade financeira assegurada pelo desconto das mensalidades na folha de pagamento" (VICENTINI, 1997, p. 69). Desde então, ela "passou a funcionar como a principal instância de legitimação usada pelo CPP para consolidar-se enquanto representante da categoria docente" (Idem, p. 69). Em agosto de 1965 a Revista do Professor deixa de ser publicada e é substituída pelo Jornal do Professor, onde também se deu a divulgação das obras da professora Botyra. Desde 1963 a edição da Revista "passou a ser extremamente irregular" e a quantidade de artigos diminuiu significativamente em função da mudança de direção do periódico que assume a característica de promoção da imagem do "novo líder do magistério" – Sólon Borges dos Reis (VICENTINI, 1997). Essa nova configuração do periódico pode ter contribuído para o desaparecimento dos artigos de Botyra.

Apesar de ter tal vinculação com a associação de professores, em sua produção as reivindicações da categoria não aparecem enquanto preocupação da professora. No período em que publicou na Revista, a entidade foi presidida por Sólon Borges dos Reis, que levou adiante três campanhas salariais. Uma em 1958, outra em 1960 e a última em 1961. Porém a primeira greve só ocorreu um ano depois de Botyra publicar suas memórias, em outubro de 1963.

Segundo Vicentini (1997), a *Marcha do Professorado* por "Mais verbas para educação", em 1961, teve ampla cobertura na Revista do Professor, que "procurou divulgar ao máximo imagens da mobilização dos professores nas ruas de São Paulo" (p. 141). Na ocasião, o presidente do Centro havia ressaltado que "o magistério do Estado é disciplinado, respeita e faz respeitar as autoridades, mas que o cumprimento dos deveres dos professores não é incompatível com a luta pela defesa de seus legítimos direitos" (p. 141). Desse modo, a autora afirma que, ao mesmo tempo, o CPP manifestava a preocupação de adotar um comportamento condizente com a

atividade do professor e a coragem para recorrer, se necessário, a "medidas extremadas" (Idem, p. 144).

Ao contrário de Botyra, Felicidade Nucci, também sócia do CPP, traz para o seu livro de memória as reivindicações do professorado, o que também pode ser explicado pelas condições de enunciação das duas obras. Enquanto Botyra escreve num período em que as manifestações dos professores eram ainda muito tímidas (entre 1954 e 1962) ou, pelo menos, buscavam manter a imagem do professor ordeiro, Felicidade, a despeito de ter ingressado na carreira do magistério no mesmo ano que Botyra, de ter atuado como professora no mesmo período e nos mesmos tipos de escola, de ter se aposentado três anos depois; publica seu livro somente em 1985 quando outra representação da professora já estava em jogo.

Felicidade lança mão do livro *Retalhos do destino*, de Antonio da Silveira e Oliveira para justificar a importância social do professor.

Professor, aquele desconhecido [...] Não existisse a sua figura singular, talvez fosse terrível a própria vida em sua essência, em moldes de sociabilidade, se observássemos igreja sem padres, consultórios sem doutores, inteligentes faltos de grafia, um crente em Deus sem poder ler uma Bíblia ou pelo menos uma oração. E modesto no porto, sofrido no labor, gigante desconhecido aparece, ao abrirmos o pano de bôca do teatro de nossas reminiscências e gratidões, a figura eterna do Professor ...... Mas vamos confessar sm (sic!) fóros de verdade e sem probabilísticas de acerto o que seríamos todos sem conhecer o alfabeto? A resposta sublima-se no fulminante: ANALFABETOS ... O ilustre escritor termina assim a sua crônica: Obrigado por tudo professor, pois não fossem suas atitudes estimulantes e sofrimentos, perderíamos o horizonte em (sic!) a caminha e a bússola do ABC nos salvou (NUCCI, 1985, p. 122).

Prática discursiva recorrente no período era apresentar o trabalho docente paradoxalmente. De um lado, o professor é o "salvador" da pátria; de outro, o eterno injustiçado. Mas, ao trazer para sua autobiografia as palavras de Antonio da Silveira, Felicidade visa discordar da idéia do "professor primário [como] uma figura obstinada, sem grandes pretensões", por isso, ainda comentando o livro citado, ela expõe:

Hoje, porém, meu caro Dr. Silveira, a figura desconhecida do professor se agiganta; o mestre cansou-se das injustiças e se ergue pleiteando melhores salários condizentes com a sua condição de educadores da infância e da juventude. Nós, os da velha guarda, não

nos admiramos do ímpeto e do arrojo dos jovens mestres que saem às ruas apenas para reivindicar os seus direitos. Também nós teríamos feito a mesma coisa se no nosso tempo tivéssemos tido o direito de greve, porque ontem, como hoje, o professor foi e continua sendo o eterno injustiçado (NUCCI, 1985, p.)

Depois de fazer toda essa defesa do professorado e clamar contra a injustiça, procedimento recorrente naquele contexto de enunciação, Felicidade não deixa de diferenciar as manifestações e greves dos professores, a partir de uma representação do professorado: "Mas os mestres sabem dialogar e pacificamente, dando uma aula pública de democracia e de ordem pleiteiam condições dignas à altura de seu digno mister" (p. 123). Ainda que, o momento da escrita permitisse a autora incorporar uma outra imagem da professora paulista, como aquela que luta por melhores salários, persistia em Felicidade a imagem da professora aceita no período em que atuou no campo educacional – pleiteia condições dignas com ordem e pacificamente.

Segundo Vicentini (1997), em outubro de 1948, o professorado iniciou um movimento em prol do reajuste salarial.

Nesta época, o restante do funcionalismo também estava mobilizado para obter um reajuste de seus vencimentos e algumas categorias, como por exemplo, os médicos e os engenheiros, chegaram a realizar uma paralisação em dezembro. O professorado, mais moderado na condução de suas reivindicações, em nenhum momento cogitou de recorrer a esta medida, limitando-se a organizar passeatas com a finalidade de expor suas propostas ao Governador e à Assembléia Legislativa do Estado (p. 110)

Nesse primeiro momento a associação esteve à margem das reivindicações dos professores. Somente em 1949, o CPP passou a intervir nas negociações com o Estado assumindo a estratégia de explorar "um discurso marcado por referências à dignidade da profissão e ao sacrifício do mestre-escola" (Idem, p. 113).

Em fins de 1951, o salário dos professores foi reajustado e de 1952 a 1956 a *Revista do Professor* nada noticiou sobre a remuneração do professorado (Idem, p. 119). A partir desse ano, assume a presidência Sólon Borges dos Reis que, "em decorrência da desvalorização pela qual passavam os vencimentos do professorado, começou a organizar campanhas salariais envolvendo a mobilização da categoria" (Idem, p. 130).

Estudando o CPP e o movimento de organização dos professores em período posterior (1964-1990), Lugli afirma que em 1978

[...] o desgaste das formas tradicionais de atuação das entidades deu origem a uma nova proposta para as associações docentes articulando-se em torno de alguns eixos como o rompimento com o assistencialismo que até então definia as associações; a definição do professor como trabalhador (o Estado-Patrão); e, a subordinação do conjunto dos problemas da categoria ao tema da reivindicação salarial (PERALVA, 1992, apud LUGLI, 1997, p. 65).

Contrário a estas novas formulações *O Estado de S. Paulo* "lembrava ao professores a sua missão para com o ensino e os alunos" (p. 65). Também, a nota que o CPP publica, no bojo da greve, expressa a idéia de uma concepção do magistério como sacerdócio.

E compete aos educadores, unidos nas suas entidades de classe, continuar fazendo tudo ao seu alcance para atenuar seus efeitos sobre a criança e o jovem cuja educação lhes foi confiada". Por isso, os professores são conclamados a "voltar ao trabalho e realizar com amor a tarefa que nos compete" (LUGLI, 1997, p. 67).

É posterior a toda essa movimentação das professoras que Felicidade escreve e, por isso, pode sinalizar uma nova concepção de professor como "trabalhador em educação" (LUGLI, 1997), no entanto não deixa também de evidenciar a preocupação como o impacto dessas campanhas salariais e greves em uma representação arraigada da professora primária. Por isso, a despeito de apoiar os "jovens mestres que saem às ruas", também prescreve um modo como as reivindicações deveriam ser feitas – por meio do diálogo e de aulas públicas de democracia e ordem – de modo a não fugir "à altura do seu digno mistér".

#### 3.8. "Ser mãe e mestra ao mesmo tempo"

Tratar da carreira e do trabalho docente nas primeiras décadas do século XX exige abordar o tema da inserção da mulher no mercado de trabalho e das disputas que esse processo trouxe nos discursos de intelectuais, educadores e professores. As tensões se fazem presente

também nas representações que as professoras tinham da função que exerciam e nas características atribuídas a homens e mulheres que atuavam no magistério.

Esse debate era ainda mais acirrado quando se consideram os posicionamentos da Igreja Católica, para a qual a mulher não deveria sacrificar sua capacidade natural para o governo do lar. De acordo com a instituição, dentre as profissões condizentes com as "capacidades naturais" estariam as seguintes: enfermeiras, professoras, em geral, e de jardim da infância, assistentes sociais, advogadas, médicas, secretárias e nas profissões manuais, as que visam vestir ou ornar o corpo do humano (Anais do IV Congresso Interamericano de Educação Católica, 1951, p. 503, apud Bencostta, 2001, p. 121).

A intenção da política de revalorização do lar deveria pacificamente promover, através da mulher, a derrocada do trabalho assalariado feminino. Até porque, no entendimento da Igreja, o trabalho feminino fora do lar era uma das causas da desagregação familiar (BENCOSTTA, 2001, p. 123).

Porém a presença das mulheres, principalmente no magistério primário, era cada vez mais perceptível. Como desdobramento da discussão, outras questões se impõem: Deve a mulher casada deixar o lar, os seus próprios filhos para cuidar dos filhos alheios? Quem é mais hábil para exercer o magistério? A mulher solteira ou a casada? A mulher que tem seus próprios filhos não teria mais aptidão que as solteiras para educar outras crianças? É conveniente a mulher sair sozinha pela cidade em horários e para lugares impróprios? Que trabalhos são mais apropriados a elas?

Em "Um estudo sobre o exercício da docência primária por mulheres nas décadas de 1920 e 1930", Vidal e Carvalho (2001), por meio de "alguns debates que acompanharam o processo de feminização nesses períodos", mostram como é possível a construção de um olhar que, ao invés de naturalizar a presença / ausência da mulher no espaço público, mostre as tensões e ambigüidades desse processo. A respeito dos contrapontos entre magistério e maternidade elas afirmam:

Era somente o papel de educadora que permitia às mulheres o trânsito entre esses dois campos [o público e o doméstico], pois tanto à mãe como à professora eram atribuídas as tarefas de ensinar a humanidade e formar os cidadãos. Essa abordagem, se por um lado aproximava o trabalho docente da esfera doméstica, dos atributos de uma feminilidade, por outro, ao afirmar o sentido cívico da tarefa pedagógica das mulheres

no lar e na escola, numa forma que não era exceção entre os discursos da época, nos remetia novamente ao espaço público. Mãe e professora eram identificadas [...] no contexto de uma maternidade cívica, uma função pública exercida na privacidade dos lares ou no ambíguo espaço escolar, situado a meio caminho entre trabalho assalariado, que se considerava como parte da esfera pública, e domesticidade" (p. 215).

A presença das mulheres no espaço público do magistério suscitava fortes debates sobre a relação entre a maternidade e o trabalho como professora e estes, por sua vez, traziam à tona "diversas concepções de feminilidade". De um lado, o celibato pedagógico era usado para afirmar "a incompatibilidade entre o trabalho doméstico e o exercício do magistério", pois seriam "pouco aptas para a 'profissão materna' as mulheres que vivem do trabalho mental." De outro, "o mesmo discurso eugênico [...] era retomado para justificar a associação das duas atividades" (Orico, 1927 apud Vidal e Carvalho, 2001, p. 217). Nelson Silveira Martins, tratando na *Revista do Professor* (1934) sobre as discussões da mesma Conferência da qual fala Orico<sup>8</sup>, diz que "[...] de repente [...] nas revistas modernas, apareceu em cena o casamento das professoras. Podem as professoras *convolare ad núpcias?*" (p. 29). Ele pergunta: "Com que direito o Estado se propõe a formar um exército de mulheres biologicamente incapazes, a quem se veda a maternidade, dando-lhes o encargo de criar, desenvolver e aperfeiçoar as capacidades dos filhos alheios?"

#### E acrescenta outros argumentos:

Todos nós conhecemos uma infinidade de professoras casadas e com filhos, que exercem o magistério com extraordinário zelo, com infinita bondade, não obstante a pouquidade do ordenado, que não tenta siquer o caixeiro de segunda classe [...]

Ademais (com licença exmas. senhorinhas), sob o aspecto pedagógico talvês uma casa seja mais idônea para ensinar as crianças do que qualquer outra (a idéia é, no mínimo, do sr. Berilo Neves): a casada – supõe-se pelo menos – diz o brilhante autor da obra citada [Verdades Indiscretas], já ter o juízo assentado; a outra, ainda anda com a cabeça no ar, em procura de quem realise o seu destino (p. 29).

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> ORICO, Oswaldo. O Celibato Pedagógico Feminino – Os Debates Travados na Conferência Nacional de Educação em Torno de Tão Interessante Assumpto – Fala-nos sobre o caso o Prof. Oswaldo Orico. Globo, 2 fev. 1927.

Dessas diversas concepções e tensões as professoras primárias que atuaram nas primeiras décadas do século XX não puderam fugir. Botyra as enuncia da seguinte forma:

A sala de aula foi o meu mundo. Como eu tive também um lar cheio de crianças, enfrentei uma luta. A de não fracassar. Vencer repartindo trabalho, alma e coração entre essas duas maiores afeições da minha vida. Ser mãe e ser mestra ao mesmo tempo (CAMORIM, 1962, p. 16-17).

Ciente das divergências e debates existentes na Conferência Nacional de Educação, bem como do posicionamento das professoras citadas, faz-se necessário concordar com Vidal e Carvalho (2001) no sentido de que "o trabalho fora do lar era um tema delicado na década de 1930" e desse modo:

As discussões em torno do direito ao voto feminino e do celibato pedagógico traziam à tona o caráter ambíguo da relação entre mulher, trabalho (magistério) e espaço público. A feminilidade, construída como extensão do doméstico pelo discurso religioso e higiênico, tendia a coibir a participação das mulheres no trabalho assalariado e na política. Constituída como científica e naturalizada como assexuada, a escola primária assumia nos enunciados da década de 1920 ora a posição de continuidade do lar [...] ora o lugar do trabalho (p. 218).

Essas discussões se tornam mais acirradas com o deslocamento das mulheres pelas cidades e regiões distantes para ensinar principalmente nas escolas rurais e/ ou isoladas. Nesse sentido, essa problemática é constante em *Uma vida no Magistério* e aparece sempre que a professora Botyra muda de comunidade ou região – o que acontece repetidas vezes ao longo de sua carreira em escolas isoladas do interior de São Paulo – causando espanto e comentários dos moradores e autoridades do ensino.

Depois de umas férias agradáveis, que aproveitei para conhecer a cidade, fiquei sabendo que o quartinho da escola não estava terminado e eu precisaria viajar diariamente.

O trem partia às quatro horas de uma estação do ramal I [...] que distava uns vinte minutos de minha casa. Para chegar à estação, eu percorria uma extensa avenida arborizada [...]

Quem seria a mulher que subia sozinha toda madrugada pelo ponto mais deserto da Avenida?

Foi o que na Guarda Noturna indagaram. E no outro dia, fui abordada por um guarda. Felizmente trazia comigo o passe do trem que era um documento. Advertindo-me que era perigoso fazer este trajeto sozinha por ser aquele trecho mal freqüentado. (CAMORIM, 1962, p. 81).

Várias situações como a descrita acima são relatadas pela professora que precisou "trabalhar na zona rural ou suburbana antes de assumir postos em escolas centrais". Sobre esse fato Vidal e Carvalho (2001) ressaltam:

A horizontalização da cidade rumo a regiões mais afastadas e o aumento da distribuição de escolas para áreas distantes do centro da cidade, associadas ao exercício majoritariamente feminino do magistério primário, impunham um deslocamento de mulheres pelo espaço urbano, colocando em questão os padrões de comportamento de moças das camadas médias (p. 218-219).

Mãe de cinco filhos, nascidos nos primeiros anos de exercício do magistério, Botyra sempre teve que se deparar com a questão de "ser mãe e mestra ao mesmo tempo". Uma das primeiras dificuldades era com quem deixar as crianças quando enfrentava os longos trajetos entre a sua residência e a escola. Se morava na casa da escola, o que fazer com os filhos durante o período das aulas? A professora narra em sua autobiografia lembranças de quando trabalhava na escola isolada de Vila Poranga e recebeu visita do inspetor escolar.

Naquele instante, saiam do quarto minhas crianças com uma pagem, para tomarem seu lanche também. Êle que estava olhando um caderninho de aluno virou-se furioso. \_ De quem são essas crianças? \_ Minhas professor. \_ Pois trate de arranjar um lugar fora para elas. Aqui perturbam seu trabalho. \_ É o que faço. As crianças ficam prêsas no quarto só quando chove. \_ Pois ali não serve. Quando ele partiu chorei desesperada. À tarde, chamei um homem para fazer um puxado de sapé ao lado da cozinha para meus filhos. E que tristeza para minh'alma quando o velho sertanejo veio dizer-me. \_ O chiqueirinho das crianças ta pronto ... E desse dia em diante comecei a temer a visita do inspetor (CAMORIM, 1962, p. 46).

Nos concursos de remoção, tanto as preocupações de mãe quanto as preocupações de professora eram levadas em consideração na escolha da escola. Como professora almejava lugares que oferecessem melhores condições de trabalho e vida; como, mãe, o abandono dos filhos durante os longos trajetos até a escola, sem ter muitas vezes com quem deixá-los era um elemento de grande peso nas escolhas. A longa transcrição é elucidativa dessa problemática:

Um acontecimento fêz com que eu resolvesse residir na fazenda. Certa manhã, enquanto o rapaz que guiava a charrete tirava água do poço, o cavalo por qualquer motivo espantou saindo numa carreira desenfreada e arrastando o veículo que se espatifou de encontro à tôcos de árvores e pedras do pasto [...] Quando o moço me viu no alto da porteira, a tremer de susto avisou logo. \_ Professora, mecê hoje não tem condução pra voltá. [...] Mas eu preciso voltar, nem que seja a pé. \_ Chi! A pé mecê num guenta. [...] Segui para a escola imaginando a quem deveria recorrer. Todos àquela hora estavam no trabalho. Meus alunos não sabiam de ninguém que fôsse a tarde para a vila. Eu trabalhei sem tranquilidade. [...] \_ Por favor - pedi eu - consiga uma condução para mim. Eu não posso ficar aqui. Tenho minhas crianças sòzinhas na vila. [...] Finalmente avistei ao longe [minha aluna] puxando um animal pelas rédeas [...] A menina então transmitiu o recado materno. \_ Depois que passássemos o riacho, todo o cuidado era pouco. Por ali, vivia o saci a atormentar os viajantes. Depois de alguns minutos de caminho, surgiu uma curva, a luz dos olofotes de um caminhão iluminando a estrada. Da vila, vinham buscarme. Apeamos deixando o ajudante do motorista encarregado do animal e num instante, chegamos em casa onde encontrei meus filhos já adormecidos e cuidados por gente bondosa e amiga. Nessa noite, pensei muito e decidi morar na casa da escola, com morcegos mesmo (CAMORIM, 1962, p. 63-66).

Nos dois últimos excertos fica evidente a problemática de ser "mãe e mestra ao mesmo tempo". Tais excertos também fazem emergir a pergunta sobre outro papel de Botyra Camorim – o de esposa. Quando precisou de um espaço para os filhos, separado do espaço escolar, foi um "velho sertanejo" quem construiu o "chiqueirinho das crianças". Quando ficou sem condução para retornar à vila onde residia, suas crianças foram cuidadas por "gente bondosa e amiga". Onde estava o marido?

Botyra e Carlos da Silveira Gatti eram vizinhos no bairro do Brás. Ele provavelmente freqüentou a escola de datilografia, pois era contador. No entanto, não foi possível encontrar outras informações sobre ele, ou ainda, precisar que tipo de trabalho exercia e em que condições

o fazia, já que sua família freqüentemente mudava-se de uma comunidade rural para outra. Nesse caso, as mudanças estavam relacionadas ao trabalho exercido pela mulher-mãe-professora, e não ao trabalho do marido. Isso porque, como funcionária pública, é possível que a profissão de Botyra oferecesse maior estabilidade financeira à família.

Carlos da Silveira Gatti é um personagem ausente na autobiografia da professora. Isso talvez sinalize a ausência dele no lar, o que faz a professora recorrer às pessoas das comunidades onde trabalhava. "O romance da Sra. Gatti", narrativa com caráter autobiográfico por meio da qual Botyra reconstrói sua trajetória com mulher, e não somente como professora, também aponta nessa direção. Assim, Botyra precisava não somente cuidar dos filhos no lar, mas também trabalhar fora para ajudar no sustento da família. Os impasses criados nessas condições também ajudam a entender por que os filhos aparecem como justificativas para solicitação de remoção.

Mais uma vez, na última escola que Botyra trabalhou no "sertão" – Alta Sorocabana, Escola da Mata dos Índios - sua remoção deu-se por pedido ao Secretário de Educação de São Paulo, alegando as condições de saúde dos filhos.

Segui diretamente para escola onde havia um cômodo para a professora residir. Casa de chão, coberta de sapé. Miséria completa. O alimento consistia em feijão com abóbora ou fubá. Verduras, legumes não havia. [...] O inspetor da zona [...] implicava comigo. Achava que eu era doente. Cuidado com essa magreza. Já vi muita professora ficar tuberculosa. Porque não tira licença? Se quizer eu trato disso. Na cidade fui saber que ele queria uma escola vaga para sobrinha que criara. Isso entretanto era nada perante os males que começaram a me afligir. Um deles, era a terrível picada dos mosquitos. [...] Tudo que me ensinavam eu fazia para exterminar os mosquitos mas em vão. [...] Tudo isso agüentei, mas quando, esgotados os recursos do sertão, vi meus filhos consumiremse dia a dia sob o flagelo dos mosquitos que devoravam seus frágeis e pequenos membros, parti para São Paulo. Cheia de coragem, peguei minhas crianças e fui procurar o Secretário de Educação [...] \_ Nestes dias de licença trate de seus filhos (Idem, p. 71-74).

Para exercer os papéis de mãe, professora e esposa, dois aspectos chamam a atenção: a interpenetração da vida profissional e pessoal; e o fato de Botyra ter mais certeza de sua boa atuação como professora do que como mãe: "Se fracassei como mãe, aí está o futuro para dizer-

me, pois as crianças já são adultas. Se fracassei como mestra, o coração responde não!" (CAMORIM, 1962, p. 17).

Por fim, ser mãe e mestra parecem ser papéis ora contraditórios, ora complementares e isso mostra que é em meio às representações concorrentes, às tensões que Botyra confere um sentido a sua ação de professora e mãe. Quando convém, as funções de mulher e mãe são essenciais porque as crianças do lar ajudam a entender melhor as crianças da escola; mas quando quer ressaltar a importância do magistério em sua vida, deixa de parte "o lado afetivo que se refere ao coração de mulher porque jamais houve algo que pudesse perturbar o meu trabalho diário" (Idem, p. 17).

# 3.9. "É maravilhoso orientar e dirigir tantas crianças" - A ascensão na carreira

No período em que Botyra atuou como professora, deu-se não somente a expansão do sistema educacional paulista, mas simultaneamente assistiu-se a um aumento progressivo do número de mulheres, sobretudo no magistério primário. De modo que, como já foi discutido acima, essa presença cada vez mais notável tornou-se objeto de discussões que tinham a ver com as lutas de representação acerca de diversas concepções de feminilidade e masculinidade.

Tais concepções interferiam nos lugares que, dentro da carreira e do trabalho docente, eram atribuídos a homens e mulheres. No ponto de vista de Pincinato (2007) existem valores associados à masculinidade e outros à feminilidade construídos socialmente e, portanto, carregados de sentido histórico, dando significado às relações sociais. Essas relações não podem ser naturalizadas, mas devem ser sempre remetidas às suas referências históricas e sociais. Por isso, a autora se pergunta acerca do que é construído como feminino ou masculino na sociedade e na profissão docente.

Na nossa sociedade, o modelo masculino é formado por valores e significados que estão, na maioria das vezes, relacionados ao poder, à autoridade e ao prestígio social. Nesse sentido, os cargos considerados masculinos também devem dispor de tais características, oferecendo àqueles que o executam a possibilidade de desfrutar desses privilégios e encarnarem esse modelo. Por outro lado, constatou-se, por meio do estudo da História do Magistério, que os valores femininos atribuídos à ocupação deve-se, em muito, à

ideologia da vocação para o cuidado das crianças, devido à associação feita entre o exercício do magistério e a condição natural de ser mãe (PINCINATO, 2007, p.162)

Assim, o magistério foi sendo concebido como uma profissão feminina "não somente por causa da preponderância do número de mulheres, mas também pelos valores e significados sociais que a ela acabaram sendo associados como a idéia de vocação, de semelhança com a maternidade, de sacerdócio, entre outros" (Idem, p. 45). Tais significados estão ligados às relações de poder aí presentes (Idem, p. 50).

Em função disso, a pesquisadora defende que a ascensão na carreira por parte dos homens não está motivada apenas pela busca de melhores salários, pois

[...] por trás da migração masculina para os cargos administrativos, encontram-se as mais diversas representações sobre o que significa ser homem na nossa sociedade e o desejo, mesmo que inconsciente, de afirmação da masculinidade, uma vez que homens que ingressam no magistério se vêem atuando em uma profissão considerada feminina [...] Aqueles que permaneceram na profissão, sobretudo na carreira administrativa, acabaram por deter uma parcela significativa de poder, em decorrência de prerrogativas adquiridas no âmbito das relações de gênero, em que certos valores de masculinidade ainda se mostram como vantagens em relação aos de feminilidade (Idem, p. 55).

No entanto, "[...] não bastava ser homem para prosseguir na hierarquia do magistério. Era necessário, além disso, fazer parte de determinadas redes de poder para se chegar aos cargos mais altos" (Idem, p. 166). No caso de Botyra, sua ascensão ao cargo de diretora do Curso Primário Anexo à Escola Normal do Instituto de Educação não se deu via concursos ou especializações. As relações que construiu na instituição e na cidade de Mogi das Cruzes favoreceram que, após licença da diretora, ela, e não outra professora, fosse escolhida para assumir o cargo. Mas é somente no ano anterior à aposentadoria que tal acontecimento se dá. Daí a ressalva que a professora faz em sua autobiografia sobre um professor recém-formado que já era diretor, enquanto ela, formada há muito mais tempo, continuava como professora de escola isolada.

O Diretor das Escolas Reunidas de Vila Poranga era um jovem professor, recémformado, dono de um dos três caminhões que existiam no lugar. Além de professor, ele explorava o negocio de carretos. Transportava o algodão dos bairros distantes para as cidades. Nas reuniões, ele não titubeava em criticar e até as professoras que eram quatro do seu grupo e cinco de escolas isoladas, inclusive eu (CAMORIM, 1962, p. 44).

Nessa narrativa emerge outra problemática quanto à presença dos homens no magistério – busca de outros trabalhos para complementar os vencimentos. Mas essa não era uma especificidade dos homens, ainda que fosse mais recorrente entre eles.

Não somente os homens tinham outros trabalhos para completar o salário de professor, mas também as mulheres, que poderiam ser professoras de piano, de datilografia, etc. além da possibilidade de lecionarem em mais de uma escola ao mesmo tempo.

No período em que lecionava em Sabaúna, simultaneamente, Botyra dava aula de datilografia e piano em Mogi das Cruzes, para aumentar a renda familiar, considerando que tinha cinco filhos para sustentar.

Há anos passados, por motivos que não vêm ao caso, eu mi vi responsável pela manutenção do lar cheio de crianças e não ganhava, como professora, o suficiente para mantê-las. Pois dei aulas de piano e datilografia na querida Sabaúna. E aí está Oswaldo de Barros, o conhecido Taubaté, competente eletricista que aprendeu a escrever a máquina comigo. Ângela Alabarce, a Kiki hoje uma senhora da sociedade mogiana que teve as primeiras noções de piano comigo e outros mais. Nesta cidade, em ocasião da crise com a morte do pai dos meus filhos, comecei um trabalho extra, o de datilógrafa copista, aceitando de alunos e professores os mais diversos trabalhos (CAMORIM, 1986, p. 159).

Assim, se o salário era insuficiente não o era somente para os homens, mas também para mulheres que se viam diante da necessidade de sustentar família numerosa.

Ainda que no período essa fosse uma função atribuída aos homens, havia professoras cujos vencimentos eram essenciais para o orçamento familiar, como é o caso de Felicidade Nucci. Filha de rico fazendeiro viu o pai falir e por isso os vencimentos de professora destinavam-se também a colaborar com os pais:

Meus pais necessitavam de minha ajuda; eles também estavam mal financeiramente. Já haviam vendido a casa, o automóvel, o piano, o telefone e precisavam recomeçar tudo novamente. Minha mãe costurava para fora e ainda criava galinhas para vender os ovos;

uma de minhas manas abriu uma escola particular, na sala de visita e alfabetizava os meninos da roça; outra mana fazia joguinhos de crochê pra bebê e ia vender pelos sítios vizinhos. Todos ajudavam. Era lógico que eu também devia colaborar nessa atitude de meu pai de "sacudir a poeira e dar a volta por cima" (NUCCI, 1985, p. 31).

A professora Luiza Ribeiro Machado relata em seu livro de memórias que perdeu o pai ainda na infância e, por isso, desde muito cedo trabalhou para sustentar a mãe e os irmãos.

Além disso, nem sempre era possível conjugar as atividades da escola com as domésticas, devido também às condições de trabalho, à distância da escola e à necessidade de fazer longas viagens para se chegar a ela. A discussão anterior acerca da luta de Botyra na tentativa de remover-se para uma escola melhor localizada, de preferência em São Paulo, mostrou que muitas vezes seus filhos ficavam sós, de modo que nem sempre o magistério permitia às mulheres conciliar os papéis de mãe e mestra.

Talvez esses apontamentos ajudem a repensar as afirmações de que o aumento do número de mulheres no magistério pode ser explicado por uma retirada dos homens devido aos baixos salários ou porque ele permitia conciliar suas funções públicas e privadas. O trabalho das professoras primárias, bem como a inserção da mulher no magistério não se deu sem lutas, tensões e disputas entre mulheres e homens. Delimitar, neste capítulo, as condições de ingresso na carreira, de remoção e exercício da profissão ajuda a compreender um pouco do funcionamento do sistema e da cultura escolar que favorece a ascensão dos homens aos postos administrativos.

# Nessa direção,

Ampliar os diálogos com a produção sobre gênero nos permitiria discutir, por exemplo, os significados da feminização do magisério para além do aumento do número de mulheres nos postos de docência, esmiuçando as condições de trabalho; as múltiplas relações que professoras estabelecem com a hierarquia (masculina? feminina?); os diferentes modos como agem em um ambiente freqüentado por funcionários e colegas (homens? mulheres?), as várias formas como concretizam sua aula no convívio com o outro (crianças, adolescentes, meninos e meninas), as diversas maneiras como respondem a demandas criadas pela sociedade (pais, mães de várias inserções sociais) e lidam com as ansiedades e angústias da sua própria vida (ser mãe, esposa, celibatária, solteira, filha etc.)" (VIDAL, 2006c, p. 24).

Logo, levando-se em consideração a problemática, são importantes os apontamentos de Vidal (2006c) que trabalha na perspectiva da construção de uma história das mulheres-professoras atenta às tensões, ambigüidades e limites que unem mulher e magistério; de uma história que não constitua como separados os mundos de mulheres e homens na escola, no sistema escolar e nas lutas sociais em prol da educação; e que privilegie as relações entre masculino e feminino e seus significados na escola, na sociedade e na cultura, ampliando as abordagens restritas a um e a outro sexo.

# CAPÍTULO IV – "Mensageira de relações": Uma professora pensa o social e o pedagógico

# 4.1. Botyra Camorim - Uma intelectual da cidade

Durante toda a trajetória narrada no capítulo anterior, Botyra não deixou de escrever e publicar em jornais e revistas do Estado de São Paulo e até de outros estados. Por isso, a relação da professora com a escrita e com a publicação é, sem dúvida, um elemento que chama a atenção. Lançando mão da escrita, Botyra se torna uma *mensageira de relações*. A expressão é cunhada por Natalie Davis (1990) quando busca entender melhor as relações entre a palavra impressa e o povo. Para tanto, analisa o contexto do uso de livros impressos em ambientes populares definidos na França do século XVI, e as novas relações que a imprensa ajudou a estabelecer entre as pessoas e entre tradições culturais antes isolados. Segunda ela, a palavra impressa entrou na vida popular no século XVI, criando novas redes de comunicação, abrindo novas opções para o povo e também oferecendo novas formas de controlá-lo. É nesse sentido, que o livro impresso é tomado não apenas como uma fonte de idéias e imagens, mas como um *mensageiro de relações*. Aqui, a expressão dá nome ao capítulo cuja finalidade é mostrar como ao lançar mão da escrita e da palavra impressa, Botyra veicula saberes para a cidade onde residia e para os demais professores do Estado de São Paulo.

A escrita é uma prática inerente à profissão docente. Como professora primária, Botyra tinha a função de fazer registros sobre o ensino e a aprendizagem; de ensinar os alunos a compreenderem a língua escrita; de elaborar avaliações, dentre outras. No entanto, a professora confere à escrita outros usos que extrapolam o escolar. Isso é favorecido pelo acesso que ela tinha a um instrumento próprio para escrita destinada à publicação – a máquina de datilografar.

Como apontei no primeiro capítulo, desde 1933, quando retorna definitivamente ao magistério primário, há notícias de publicação da professora na Revista *Jornal das Moças* do Rio de Janeiro, no qual colaborou até 1945. No entanto, a produção de Botyra atinge seu auge a partir da década de 1950 quando ela se torna professora no Instituto de Educação de Mogi das Cruzes. De 1933 a 1945 a produção da professora e escritora se caracterizava pelo isolamento, visto que atuava em escolas rurais e enviava as crônicas ao Rio de Janeiro por correspondência. Não quero

com isso afirmar a unicidade do sujeito na escrita, ou a inexistência de relações no Rio de Janeiro que favorecessem a publicação. Importa salientar a diferença entre essas primeiras tentativas de publicação e aquela que se configuraria após 1950. A partir dessa data, trabalhando pela primeira vez na zona urbana, a produção de Botyra não pode ser entendida à parte das *redes de sociabilidade* que estabeleceu no Instituto e na cidade de Mogi das Cruzes.

Com o exercício do magistério no Instituto de Educação de Mogi das Cruzes foi possível a formação de vínculos com o pessoal docente e administrativo da escola. Como mostrei no capítulo anterior, as relações com os diretores do Instituto permitiram que, durante a licença da diretora do Curso Primário, Cenira Araújo, Botyra fosse escolhida, dentre as professoras, para assumir o cargo. Na autobiografia ela revela uma certa proximidade afetiva e não somente profissional com Cenira, sinalizando para a existência de *microclimas*.

Também apontei no capítulo anterior a vinculação das publicações de Botyra na *Revista do Professor* com o diretor do Instituto, Luiz Horta Lisboa. Além disso, a publicação da autobiografia, pela editora Saraiva, é divulgada nesse periódico, estimulando os sócios do CPP a lerem a obra, já que essa foi dedicada "aos professores do meu glorioso Estado de São Paulo". O texto de divulgação é escrito por Luiz Horta Lisboa, diretor-gerente da revista e também diretor do Instituto de Educação de Mogi das Cruzes, no período em que Botyra lá trabalhou.

Na época de criação da Revista, a associação procurava "atrelar a valorização do trabalho docente à adesão da categoria ao CPP" (VICENTINI, 1997, p. 4). Paula Vicentini estudou a história dessa associação de professores, do ano de 1933 a 1964 e ressalta que, nesse período, "a ruralização do ensino constituiu a proposta pedagógica do CPP" (p. 11). O CPP propunha a "união da classe" – bandeira que ocupou um papel central no discurso veiculado pela entidade. A falta de união era divulgada como o principal empecilho para que o magistério fizesse valer os seus direitos (Idem, p. 69). Apesar de a associação proclamar a união da classe para lutar pelos direitos da categoria também exaltava a abnegação com que o professor se dedicava à causa educativa. Esse elemento é bem notório no comentário do diretor-gerente da Revista acerca das experiências relatadas por Botyra, em sua autobiografia.

O texto de Horta Lisboa ajuda a pensar as táticas de Botyra para ocupar esse novo lugar de escritora e tornar sua obra conhecida entre o professorado. Além disso, sinaliza uma prática recorrente do CPP - divulgar obras e feitos dos associados na Revista, principal órgão informativo da entidade:

Botyra Camorim, professôra primária, que dedicou a sua mocidade às lides do magistério e se aposentou em 1959, acaba de publicar, com o título de "Uma vida no magistério", interessante livro de reminiscências sôbre as lutas e os problemas que enfrentou durante a sua carreira [...] Através de suas páginas, o leitor tomará conhecimento da árdua missão do professor primário que, nas mais remotas regiões, enfrenta a resistência do meio e, ao mesmo tempo, impõe os princípios educacionais, sem provocar conflitos e conquistando a amizade das populações humildes. "Uma vida no magistério" é valioso depoimento, que merece ser conhecido por todos os professôres. D. Botyra Camorim, que reside em Mogi das Cruzes, à rua Navajas, 43, aceitará encomendas de sua interessante obra, pois a edição é própria e, por certo conta ela com a boa vontade dos colegas, para a distribuição de seu atraente livro. "Uma vida no magistério" é mais uma contribuição do professorado ao mundo das letras. A essa professôra, sempre dedicada ao ensinamento de seus alunos, apresentamos os nossos cumprimentos pela sua realização, que é exemplo do esfôrço do professorado primário de nosso Estado (HORTA LISBOA, 1962, p. 34).

Na apresentação da obra, Horta Lisboa destaca o esforço, as lutas e a dedicação da professora ao magistério, sem mencionar a questão central da autobiografia de Botyra – as difíceis condições de trabalho para a professora primária na escola rural. A obra Uma vida no magistério foi produzida nos últimos anos da carreira de Botyra e tem como público alvo os professores do Estado de São Paulo. No momento da escrita, a professora encontrava-se numa situação de estabilidade profissional, lecionando numa escola com boas condições de trabalho. Para efeito de estudo, o livro pode ser dividido em três partes. A primeira, composta do prefácio feito por Luiz Horta Lisboa; de dois artigos escritos por ela mesma e antes publicados na Revista do Professor; e, da introdução, onde usa o tempo presente para apresentar idéias diversas. Nesse conjunto, a autora apresenta um modelo, um exemplo de professora, bem como sua filiação teórica no campo educacional. A segunda e maior parte é constituída de relatos a respeito das experiências nas comunidades e escolas rurais, onde trabalhou grande parte da carreira. Na última parte, aborda o trabalho na única escola urbana em que atuou – o Instituto de Educação de Mogi das Cruzes - primeiro como professora e depois diretora do Curso Primário Anexo à Escola Normal do Instituto. Desse lugar avalia as condições da professora rural para "estar em dia com o progresso do ensino" e é a partir desse lugar que ela significa sua experiência de docência, a qual compartilha com as novas gerações de professores.

Neste capítulo, tanto a autobiografia quantos os textos escritos por Botyra na imprensa educacional, sobretudo na *Revista do Professor*, serão usados como fonte para discutir a relação da professora com os saberes pedagógicos. Antes, porém, é importante tratar da inserção de Botyra na cidade de Mogi das Cruzes, pensando as redes de sociabilidade e microclimas que extrapolam da escola para a cidade, propiciando a publicação da escritora também na imprensa comum.

A relação da professora Botyra com o saber (pedagógico ou não) é melhor compreendida por meio da sua relação com a escrita. Como perceber o ato de professoras lançarem mão da escrita para enunciar um certo discurso? Os professores freqüentemente enunciam os seus discursos por meio da fala. Que circunstâncias propiciaram a emersão do discurso escrito? A escrita começa quando a fala se torna impossível (BARTHES, 1987, p. 265). Esse elemento ajudaria a entender o fato das professoras escreverem sobre a vida escolar no final da carreira ou quando aposentadas? Se esse não é o único elemento, - pois podemos considerar também a possibilidade de, no final da carreira, se fazer um balanço da vida construindo uma história exemplar e modelar – pelo menos ele permite perceber a coexistência num mesmo indivíduo da "linguagem do professor e do intelectual" (Idem, p. 265). No mesmo texto – Escritores, intelectuais, professores – Barthes (1987) oferece chaves para pensar o uso e a relação dos professores com a escrita e com o conhecimento.

Se o professor é aquele que está do lado da fala, o intelectual é aquele que exprime e publica a sua fala (Idem, ibidem). Mas o critério da publicação é suficiente para tomar a professora Botyra como intelectual? Quem ou quais grupos lhe atribuiram esse título? De onde parte esse reconhecimento e como ele se constitui? Ao interrogar a relação de Botyra com o saber é necessário associar diversas dimensões de sua atuação: professora, escritora, intelectual, diretora de escola, dentre outras.

Ser professora e intelectual são dimensões associadas na trajetória de Botyra. Em ambas as posições ela poderia intervir na ordenação e educação da cidade. No que se refere à atuação de professoras em cidades sem a expressividade dos grandes centros, o caso de Botyra não é único, mas é representativo do modo como, pela literatura e pela imprensa local, uma professora engendra outros lugares de onde pode continuar a dizer. Pela escrita, a professora, mesmo depois da aposentadoria, pôde veicular saberes e, por essa via, continuar transmitindo saberes e

educando a sociedade e os outros professores. Que condições propiciaram a emergência de Botyra como intelectual da cidade?

# 4.1.1. A "pólis intelectual" – Mogi das Cruzes como arena cultural<sup>9</sup>.

Ao discorrer sobre o estilo de vida urbano e modernidade, Velho (1995) afirma que o impacto e os efeitos da cidade moderna na vida da sociedade e dos indivíduos mobilizava não só o mundo acadêmico universitário, mas a *intelligentsia* em geral. Isso porque a cidade tornou-se o lócus produtor de "novas formas de sociabilidade e interação social" (p. 228).

A zona rural, onde Botyra trabalhou por muitos anos, não propiciava trocas com outros professores, muito menos com intelectuais interessados no mundo das letras. Pelo contrário, as trocas culturais nas comunidades rurais eram permeadas pela tradição oral. A mudança para zona urbana significou o estabelecimento de novas formas de interação social atravessadas pela escrita.

Mogi das Cruzes é descrita por alguns dos seus intelectuais como a cidade da cultura. Em 4 de maio de 1948 foi fundado o Centro de Cultura de Mogi das Cruzes "na intenção de reunir os valores das ciências, letras e artes, principalmente do interior do Estado, êsse celeiro de inteligências que tem fornecido às Academias nomes glorificados no panorama intelectual do País". Tal objetivo foi transcrito da ficha de filiação à agremiação, na qual solicita-se do "futuro companheiro" que envie "colaborações escritas para serem divulgadas na Rádio Marabá e Imprensa desta cidade".

Observando a profissão dos membros da diretoria, também constante na referida ficha, pode-se saber quem eram os homens que se consideravam intelectuais do interior do Estado. O presidente de honra, Dr. Silvio Barbosa era juiz de Direito na Capital. O presidente, Oscar Nascimento Siqueira era engenheiro. Compunham a diretoria, o presidente do Coral 1º de Setembro, um poeta e Acadêmico de Direito, um professor, o poeta Inocêncio Candelária, um perito contador, o redator responsável da "Gazeta", o diretor do matutino "Folha de Moji", um advogado, o presidente da Rádio Marabá, o diretor da "Gazeta de Moji", o Oficial Maior de Cartório, o regente da Orquestra Sinfônica Eutherpe Mojiana, o maestro da Orquestra Sinfônica Eutherpe Mojiana, e até o prefeito municipal.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> As informações e documentos sobre a atmosfera cultural na cidade de Mogi das Cruzes foram contribuições da professora Nyssia Freitas Meira, presidente do Centro Mello Freire de Cultural e professora da Universidade de Mogi das Cruzes.

Para ser membro, a única exigência era ter "precedentes ideoneos de bons costumes sociais". Em depoimento, Nyssia Freitas reforça o lugar social dos membros do Centro Cultural na tentativa de mostrar a importância da agremiação, que extrapolava as fronteiras da cidade. Segundo ela, o pessoal mais culto vivia aglutinado e com isso havia a possibilidade de fundar esses centros. "Com o tempo a pessoa ia embora para São Paulo, mas os grandes nomes são de Mogi. Havia sempre um movimento em Mogi. "Fora Campinas era Mogi. Campinas é da música. Cultura é Mogi".

O Centro de Cultura realizava semanalmente reuniões de estudo na Biblioteca Pública Municipal, havendo sempre um orador incumbido de dissertar sobre tema escolhido para ser posto, logo em seguida, em discussão. As correspondências para os convidados a participar das solenidades de posse da Diretoria eleita para o ano de 1952, também sinalizam as *redes* que se iam criando no Estado para funcionamento deste Centro e de outros semelhantes. Foram convidados o prefeito de Mogi das Cruzes, o Delegado Regional de Ensino; o Diretor da "Voz do Pracinha" de Campinas (SP); o presidente do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas (SP); a Associação Campineira de Imprensa; o presidente do Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro de Campinas; o Dr. Luigi Martelli, Vice-Cônsul da Itália; o Diretor da "Gazeta de Moji", o diretor do jornal "O Liberal", da "Folha de Moji", aos quais foi pedida a cooperação "no sentido da publicação, nesse conceituado semanário, do texto anexo, para melhor propaganda deste Centro de Cultura entre nossa população. O "texto em anexo" informava o local, data e horário da solenidade. Após a posse, haveria uma "parte litero-musical com a participação de artistas e intelectuais mogianos e ainda de S. Paulo e Campinas".

Além das correspondências mais formais, as correspondências para os amigos da Diretoria eleita apontam os *microclimas* que favoreceram esse movimento de fermentação e circulação de idéias. As cartas dirigidas aos amigos são maiores e mais detalhadas. Na carta ao maestro Gaó (Odmar Amaral Gurgel), o presidente confirmou "o convite verbal, quando do aniversário de tua cunhada" e expressou o desejo de "apresental-o a sociedade mogiana". Gaó não somente foi apresentado à sociedade mogiana, como lá possivelmente construiu outras redes, já que anos depois passou a residir na cidade e solicitou a Botyra Camorim que fizesse sua biografia, publicada em 1985, com o título *Sonata em quatro movimentos*. Ao amigo Tino Costa pede que faça parte no "programa que parece vae ser otimo": de Piracicaba, participaria a pianista M. Mille; de Campinas, iriam jornalistas e literatos, além do Consul. De São Paulo, estariam

além "do celebre violinista Frank Smith em companhia do outro violinista Risneck, Techeco Slovaco, e ainda o Gaó, que é meu velho amigo da mocidade".

A cobertura que a Revista "Palmeiras" de Campinas fez do evento é representativa do modo como, fora da capital paulista, os intelectuais se organizavam para colocar em funcionamento a cultura da cidade onde residiam. Com essas considerações sobre o Centro de Cultura, intentei mostrar um pouco da atmosfera cultural de Mogi das Cruzes da qual Botyra compartilhou, pois no período já morava nessa cidade.

Não foi possível precisar quando e por que o Centro de Cultura encerrou suas atividades. Quando em 1965 foi inaugurado o Centro Mello Freire de Cultura (CMFC), a agremiação anterior parecia não mais funcionar. No entanto, é possível que ela tenha servido de referência e modelo para criação e modo de funcionamento do CMFC.

Parece haver disputa na memória da criação do CMFC, pois enquanto alguns mogianos enfatizam a ação dos alunos do Instituto de Educação de Mogi das Cruzes na promoção da I Semana Mello Freire de Cultura; outros dão realce à ação da professora Botyra Camorim que propôs, a partir da iniciativa dos alunos, a criação do Centro Cultural Mello Freire de Cultura.

Criado em 1965, adquiriu tal importância na cidade que em 1968 foi considerado, por meio de Decreto, como "Utilidade Pública Municipal". Tal reconhecimento é justificado no Projeto de Lei:

O Centro Mello Freire de Cultura, pessoa jurídica com séde e foro nesta cidade, é uma associação que tem por finalidade criar, estimular, desenvolver e difundir a cultura – em geral. [...] pelas promoções culturais levadas a efeito, pelas reuniões literárias que realiza, pelas comemorações alusivas a fatos e datas importantes da nossa História, pela divulgação de trabalhos culturais de seus sócios ou não, pela publicação de "O Idealista" – seu jornal oficial, pela manutenção de uma biblioteca e pela promoção de concursos literários, pode, sem exagero algum, ser considerado uma Escola de Cultura a serviço de Mogi das Cruzes e de seu povo.

Por tudo isso, os mogianos da época viam em sua cidade, o "Centro Intelectual de tôda uma extensa região". Para sustentar tal representação era preciso que as atividades desenvolvidas em Mogi não permanecessem endógenas. Pelo contrário, estratégias de divulgação para além da cidade eram fundamentais para manutenção da vida e prestígio desses centros culturais. Para tanto, as correspondências, os convites, e, sobretudo, a imprensa local e estadual eram de suma

relevância. No entanto, essas estratégias requeriam, por sua vez, a existência de redes que as tornassem possíveis. Nos dois centros, existiam os membros que cumpriam esse papel de acionar e ampliar redes. No caso do Centro Mello Freire de Cultura o poeta Inocêncio Candelária assumia tal função.

Para a atual presidente do CMFC, Nyssia Freitas, Inocêncio Candelária "foi o maior divulgador da cultura mogiana. Até nos Estados Unidos tem livros de mogianos". No "ABC de Inocêncio Candelária", ela fornece informações sobre a produção do poeta: jornais do Brasil e de fora reproduzem seus trabalhos, tem intensa correspondência com poetas de diversos lugares. Por tudo que fez às Letras, tem nome em Enciclopédias, em Dicionários e em muitas antologias e entidades literárias (FREITAS, 1987, p. 10-11). A correspondência, em anexo, é elucidativa das formas como se davam e se mantinham as redes que favoreciam a circulação desses sujeitos entre mundos (seja o mundo da cultura ou da escrita).

Para Velho (1995), um dos traços essenciais do estilo de vida urbano moderno é a interação intensa e permanente entre atores variados, circulando entre mundos e domínios. Com isso, os indivíduos adquirem uma mobilidade de identidade que lhes permite transitar entre domínios e papéis. "Este jogo entre o singular e o universal [...] se dá, portanto, num campo de *possibilidades* específico" (p. 203).

Se a vida urbana cria possibilidades de formação de redes, nem todos os sujeitos, nem todas as professoras primárias que viveram nas cidades puderam deixar seus registros ou participar de associação que oferecessem condições para uma atuação mais ampliada que extrapolassem os muros da escola. Assim, a breve descrição da atmosfera cultural da cidade de Mogi das Cruzes, foi um primeiro passo para entender a inserção social de uma professora primária, Botyra Camorim, como intelectual da cidade.

## 4.1.2. "Vi meu sonho realizado. Publicar livros"

A inserção social de Botyra em Mogi das Cruzes como professora que escreve e publica propiciou as condições para que ela acionasse magistério, literatura e jornalismo para intervir na cidade em diversas áreas, mas sobretudo, por meio da literatura e da imprensa local. Mas, como publica? De quais veículos lança mão? O que publica? Como aciona a imprensa comum e a

pedagógica? Como constrói um lugar de onde cria um canal que permite o trânsito no qual aproxima escola, magistério primário e demandas sociais?

Os questionamentos acima têm a ver com a trajetória de Botyra Camorim como professora, mas sobretudo como escritora. Essa trajetória de escritora pode ser divida em duas fases. A primeira se caracteriza por uma divulgação mais "solitária" das obras pela escritora. O modo como conseguiu publicar o primeiro livro é bem exemplar a esse respeito:

Quando quis publicar UMA VIDA NO MAGISTÉRIO, em 1962, comecei a procurar Editoras de São Paulo. Na Martins, embora meu trabalho tivesse recebido boa apreciação de Raimundo de Meneses, não fui atendida. Na Revista dos Tribunais, uma luxuosa Editora, mandaram que eu procurasse uma Editora mais modesta. Depois de muito procurar, a conselho do poeta Melo Freire, fui à Editora Saraiva que me atendeu e meus três primeiros livros ela confeccionou. Jorge Saraiva ficou meu grande amigo até o fim da sua vida. Vi meu sonho realizado. Publicar livros (CAMORIM, 1986, p. 237).

Com a publicação do primeiro livro garantida era preciso promover a divulgação. Para tanto, Botyra aciona o capital social adquirido no campo educacional. Assim, aquele que fez o prefácio de *Uma vida no magistério* é o mesmo que faz o texto de divulgação da obra para o professorado do Estado na Revista do Professor – Luiz Horta Lisboa, diretor-gerente da Revista.

Outra iniciativa consistia em procurar pessoalmente Editoras, ou ainda, enviar trabalhos às redações de jornais e revistas de São Paulo e de outros estados. Foi assim que conseguiu tornar-se colaboradora da Revista Jornal das Moças do Rio de Janeiro: "Em 1933, enviei crônicas para a revista O Jornal das Moças, do Rio de Janeiro e fui aceita como colaboradora até o ano de 1945" (Idem, p. 231).

Mas nem sempre essas estratégias deram certo. Em 1935, recebeu de uma revista um bilhete, informando:

'Seu trabalho foi para o cesto' [...] Também em 1964, quando levei um Estranho na Família, esperando que Dr. Mário Graciotti, incluísse meu livro na Rede do Clube do Livro, do qual é o Presidente, depois de alguns dias, ao procurá-lo, ouvi estas palavras. 'Mas a senhora ainda escreve como uma normalista. Aqui somos muito exigentes. Mude o estilo e depois volte. E mude também esse estranho pseudônimo, Botyra Camorim. Onde arranjou esse nome?'. Até hoje procuro fazer sempre o melhor. Só que o estilo e o nome continuam os mesmos.

As respostas negativas não foram suficientes para fazer Botyra desistir do seu projeto. Além de ter lutado para ser professora em sua cidade natal, ela sempre quis ter trabalhos publicados em jornais da capital.

Tentei conseguir isso. Fui à Redação da GAZETA. A pessoa que me atendeu, depois de ler umas crônicas que havia levado, foi franco. — Pois a senhora continue a escrever. Vá tentando sempre. Do trabalho constante, resulta progresso ... E eu continuei a escrever, a tentar e no ano seguinte, em 1958, mês de setembro, na segunda página da GAZETA, vi meu artigo publicado, "O método psico-profilático para gestantes". Em 1959 até 1960, o Diário de São Paulo publicou seis artigos e oito poemas de minha autoria na página feminina de Suzana Rodrigues. Nestes últimos anos venho tentando conseguir na FOLHA DE S. PAULO que já publicou 15 artigos meus. Só que ... na 'Coluna do Leitor' (Idem, p. 237).

Os relatos acima são elucidativos dos caminhos que Botyra teceu para se inserir no mundo das letras. Vale esclarecer que falar em tentativas de divulgação "solitária" não significa desconsiderar que Botyra tenha mobilizado suas relações, como Luiz Horta Lisboa e Mello Freire para alcançar seu objetivo. Trata-se de uma diferenciação em relação à segunda fase de sua produção, a partir de 1965, quando a produção de Botyra não pode ser entendida à margem do Centro Mello Freire de Cultura (CMFC).

O Centro Mello Freire de Cultura foi fundado em 12 de junho de 1965 por elementos da sociedade mogiana com a finalidade de "[...] estimular, desenvolver e difundir a cultura em geral, por intermédio de conferências, debates, comemorações cívicas bem como atividades recreativas e sociais"<sup>10</sup>.

Apesar de Botyra afirmar que o Centro foi criado por "elementos da sociedade mogiana", outro artigo, de um jornal mogiano, aponta ela mesma como fundadora: "Palco de diversas manifestações culturais como teatro, dança, literatura, artesanato e folclore, o Centro Mello Freire foi fundado pela escritora Botyra Camorim Gatti [...]" <sup>11</sup>.

Em 1965, seis anos após a aposentadoria, Botyra foi procurada para dar apoio a um grupo de estudantes do antigo Instituto de Educação Dr. Washington Luís, que promovia a I Semana

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Camorim, Botyra. Diário de Mogi, terça-feira, 7 de janeiro de 1969, p. 4.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Mogi News, 18 a 24 de junho de 1994.

Mello Freire, evento cultural em homenagem ao poeta Manoel de Sousa Mello Freire. O grupo de estudantes foi incentivado pela escritora para que desse continuidade ao movimento inicial com a fundação de um centro cultural permanente, conservando o mesmo nome do patrono da I Semana de Cultura.

A idéia foi bem sucedida. Em 12 de junho de 1965, a partir da realização da I Semana Mello Freire, foi fundado o Centro Mello Freire de Cultura. Para os que não sabem a razão dessa homenagem, registre-se, aqui, que o poeta e escritor Manoel de Sousa Mello Freire foi homem de bens, considerado um dos mais cultos da geração mogiana de sua época. Tendo publicado certas obras de repercussão e viajado com freqüência ao Velho Mundo, era visto com certo respeito pelos expoentes da cultura local. Entre outros títulos, escreveu Esboço Histórico de Mogi das Cruzes (1917), Almanaque de Mogi das Cruzes para o ano de 1918, Europa Inesquecível (1954), Suave Oração (poesias 1954), Histórias da História de Mogi das Cruzes (prosa, 1958), Crepúsculos (poesia, 1963)<sup>12</sup>.

Por ocasião da comemoração do 28° aniversário do Centro, Barros (1993), em matéria publicada no Mogi News, estabelece uma relação entre a Revolução de Março de 1964 e o grande número de movimentos culturais que surgiu em Mogi. Diz ele: "Talvez o horror do desconhecido houvesse levado muita gente idealista a estabelecer contato com o povo para, assim, poder expectorar as neuroses angustiantes de que era portadora" (p. 8). Apesar de anos depois, o objetivo da criação do Centro ter sido ressignificado pelo jornalista Barros, associando a iniciativa ao Golpe de 1964, o que parece mais plausível é que tal criação está relacionada ao interesse comum de um conjunto disperso de intelectuais que viram na proposta de Botyra a possibilidade da instituição de um lugar onde se "organizariam, mais ou menos formalmente, para construir e divulgar suas idéias".

Mas, quais eram as atividades que a entidade promovia?

Em comentários, crônicas e artigos, através de suas promoções em forma de festivais literários, excursões de intercâmbio cultural, concursos de contos, poesia, trova e declamação, em artigos publicados em revistas do Estrangeiro, Estado e cidades vizinhas, êste centro abriu campo para talentos em formação, dêsenvolvendo os

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> BARROS, M. R. de. Centro Mello Freire de Cultura completa 28 anos e corre risco de fechar. Mogi das Cruzes, MogiNews, 1993, 12 a 18 de junho, p. 8.

interêsses espirituais (Camorim, Botyra. Diário de Mogi, terça-feira, 7 de janeiro de 1969, p. 4).

O primeiro local onde funcionou o CMFC foi na casa da família Gatti, representada pela escritora Botyra Camorim, seu marido Carlos R. Gatti e a filha Jane. "Foi aí o seu berçário". O Centro, no entanto, teve uma trajetória que Barros (1993) chama de "conturbada". O maior problema da instituição sempre foi a falta de uma sede própria.

Da fundação à autonomia, o Centro Mello Freire de Cultura já viveu de tudo um pouco. Ou muito. Mas até hoje não conseguiu resolver a questão da sede própria. Após 28 longos anos de fundação, não conseguiu ter endereço próprio ou fixar residência definitiva. Essa questão chega a ser um azar na vida da entidade. Desde que fundada, vive assim de um canto para outro, mudando-se de uma sala para outra, de um prédio para outro, de um casarão para outro, o que é muito pior. (BARROS, 1993, p. 8).

A casa de Botyra tornou-se um *lugar de sociabilidade* e a contribuição dela nos movimentos literários da cidade valeu-lhe o título de "Intelectual do Ano" em 1966, um ano após a criação do Centro. A presença e existência da entidade era um meio para colocar em ebulição a cultura de Mogi das Cruzes e cidades vizinhas. Apesar dos mais de 300 escritores filiados, só em Mogi, as pessoas "se dispersaram por falta de apoio" (MogiNews, 18 a 24 de junho de 1994).

Logo o significado do Centro para a sociedade mogiana tem a ver com o fato de que "[...] sem a cobrança da sociedade, a cultura de Mogi fica de fato relegada. Faltam espaços para exposições, lançamentos de coletâneas, varais de poesia, festivais de música e dança e encontros culturais, atividades que o centro já abrigou" (MogiNews, 18 a 24 de junho de 1994).

Era esse espaço que o CMFC pretendia ocupar e preencher, mas para isso precisava de um lugar. Ao ceder sua casa, Botyra favoreceu a criação de uma rede de solidariedades entre os intelectuais de pequenas cidades. Quando da visita do presidente João Figueiredo a Mogi das Cruzes, Botyra ofereceu-lhe um livro seu. Em resposta, ele mandou um telegrama agradecendo pela oferta dos livros, bem como pelas reuniões que promovia todos os meses em sua casa dando oportunidade pra tornar conhecidos trabalhos literários (CAMORIM, 1986, p. 199).

Agrupamento de intelectuais locais, o CMFC era, antes de tudo, uma estratégia para facilitar e tornar possível a divulgação e produção das obras desses intelectuais, bem como

compartilhá-las. Os livros do grupo possuem um padrão muito semelhante. Alguns quase artesanais, como os livros de desenhos feitos à máquina, pequenos livros de contos e poesias e, outros, compostos e impressos em gráficas da própria cidade, dentre essas, a "TECO" Reproduções Gráficas e a Gráfica Nossa Senhora da Glória.

Em 1971, "o Centro Mello Freire já contava com nomes de peso nas suas fileiras" (BARROS, 1993, p. 8): Botyra Camorim, Nicanor Paraguassu, Edgard da Silva e Costa, Tavírio Villaça Pinto, Euclides Bauer Barbosa, Paulo Ferrari Massaro, Roberto Monteiro, Alzira Martins, Alba Ferri, Carolina Andreozzi, Inocêncio Candelária, João Evangelista do Nascimento, Manuel Sanches Grilo, Olga Duarte Nóbrega, Wilma Ramos, Gedeão Alves, Raimundo Alves do Nascimento, Guilherme José de Matos, Samuel Freire, Diva Fonseca Candelária, José Veiga, Maria Aparecida Cecin, entre outros. Depois se juntaram Wanda Coelho Barbieri e Nyssia Freitas Meira.

Valendo-me das palavras de Ângela de Castro Gomes (1999), situo o CMFC como um lugar de sociabilidade legitimado "para o debate e a propagação de idéias, indissociáveis de formas de intervenção na sociedade" (p. 10). Eram jornalistas, professores, professoras, poetas, escritores, romancistas, historiadores, colunistas de jornais que mantinham contato com escritores de outras cidades e até de outros países. Os comentários de membros do Centro, bem como de professores, jornalistas e escritores de São Paulo e de outros estados, sobre a atuação e produção de Botyra revela como a constituição do grupo contribuiu para sua maior expressividade e circulação. Diferentemente das obras anteriores a 1965, ano da criação do Centro, constam nas orelhas dos livros tais comentários, muitos retirados de jornais e revistas e incorporados pela autora às orelhas das obras como estratégia para garantir não só a legitimidade da sua produção, mas também para, com isso, aumentar sua circulação.

## 4.1.3. "Maneja com talento a pena e a lira" - a circulação e recepção das obras de Botyra

Destacar os comentários que são incorporados por Botyra às suas obras é importante para perceber alguns lugares onde as mesmas circulavam, por quem eram lidas e como eram recebidas. Esses comentários - feitos por pessoas que ocupavam lugares relacionados à divulgação do conhecimento e dos saberes como professores, padres, jornalistas e escritores - eram estratégicos do ponto de vista da divulgação do nome e de um lugar conferido à Botyra.

É necessário esclarecer que as categorias para composição do "Quadro dos comentários à produção de Botyra Camorim" (em anexo) foram elaboradas de acordo com as informações fornecidas nos comentários, como nome, profissão e lugar de habitação de quem escreveu, suporte onde foi publicado o comentário e ano de publicação da obra onde o comentário aparece.

Especificar os nomes daqueles que enunciaram um ponto de vista acerca da produção da escritora mogiana ajuda a situar quem eram os prováveis leitores de Botyra. Suas obras eram lidas por homens e mulheres? A profissão permite situar, ainda que superficialmente, de onde fala aquele que comenta. O lugar de habitação indicia os espaços nos quais as obras poderiam chegar ou circular. Os suportes (revista, jornal), além de corroborar para identificar o lugar da enunciação do comentarista, poderiam contribuir para ampliar a circulação, principalmente quando se considera o destaque de quem fala na cidade de Mogi, em outros estados ou países.

Nem todas as categorias foram encontradas nos comentários. Mas, aquelas que pude especificar favorecem a percepção dos espaços onde Botyra foi se inserindo em Mogi das Cruzes. O Instituto de Educação de Mogi das Cruzes, o jornal Diário de Mogi e o Centro Mello Freire de Cultural - importantes *lugares de sociabilidade*. A categoria "lugar de sociabilidade" é fértil para pensar as condições de emergência não só das obras de Botyra Camorim, mas também de uma professora primária como intelectual. Ângela de Castro Gomes, a partir de uma perspectiva teórico-metodológica francesa, conhecida como História dos Intelectuais, usa a categoria como ferramenta para estudar o "percurso de intelectuais que, na década de 1930, a partir da capital da República, pensavam o Brasil pondo em causa a identidade nacional e a própria modernidade possível de ser vivida pelo país".

Fundamentada em Jean François Sirinelli e Michel Trebitsch, a autora afirma que nos lugares de sociabilidade "os intelectuais se organizam, mais ou menos formalmente, para construir e divulgar suas propostas" (GOMES, 1999, p. 11). Tais lugares se tornam "legitimados para o debate e a propagação de idéias, indissociáveis de formas de intervenção na sociedade" (Idem, p. 10). Assim, a noção de "lugares de sociabilidades" é tomada pela pesquisadora sob uma dupla acepção: das "redes", que são as estruturas organizacionais, mais ou menos formais, tendo como ponto nodal o fato de se constituírem em lugares de aprendizado e de trocas intelectuais, indicando a dinâmica do movimento de fermentação e circulação de idéias; e dos "microclimas" que, secretados nessas redes, envolvem as relações pessoais e profissionais de seus participantes (GOMES, 1999, p. 20).

Percebe-se pelo quadro, em anexo, que as trocas intelectuais iniciadas em Mogi extrapolam as fronteiras da cidade e sinalizam o movimento feito pela escritora e pelos seus pares para colocar em circulação suas obras e suas idéias e manter em funcionamento organizações como o CMFC.

Observando os autores dos comentários e os suportes onde eles se dão, constata-se que, acionando as amizades e as relações em diferentes tempos e espaços, a escritora pôde assegurar a divulgação e leitura de suas obras. Ela passou a pertencer à Casa do Poeta de São Paulo com a ajuda da amiga e ex-colega na Escola Normal do Brás, Alice de Paula Moraes, também professora e poetisa. Não foi possível precisar o que era a Casa do Poeta, mas aí também Botyra realizava o lançamento dos seus livros.

Além desse espaço, o jornal Diário de Mogi e o próprio Instituto de Educação serviam a esse propósito. Se esses espaços favoreciam à divulgação, as Semanas Mello Freire de Cultura tornavam-se ocasiões propicias para produção de novos trabalhos, como se pode perceber no excerto abaixo transcrito do jornal *O Professor*, mais precisamente da secção "Atividades do Interior":

A poetisa Botyra Camorim ofereceu à Redação de "O Professor", seu livro mais recente, editado por ocasião da última Semana Mello Freire de Cultura. Trata-se de Coração, com novas poesias da autora, que já publicou cinco romances e cinco livros de versos, tendo ainda novas obras a publicar.

Garantir a leitura das novas obras era uma maneira de continuar produzindo, visto que os custos da publicação ficavam às suas expensas. Pode-se entender, assim, a sugestão do leitor para que uma grande editora publicasse as obras de Botyra. Nessa direção, as informações que aparecem em todos os livros de Botyra, tanto os que já haviam sido publicados, quanto os que estavam no prelo, bem como comentários e as referências aos títulos recebidos pela escritora, serviam para acrescentar legitimidade à autora e promover a comercialização. Daí, a presença do endereço da autora na última capa a fim de que os leitores pudessem solicitar novos livros, negociando diretamente com ela. De todo modo, foram as relações profissionais, bem como os laços de amizade que, não determinaram o sonho de Botyra em publicar livros, mas ofereceram as condições para maior circulação e leitura das obras de uma professora primária que se torna

conhecida como Intelectual de uma cidade onde não nasceu, mas na qual viveu e teceu suas redes.

O reconhecimento dos pares de que a escritora merecia ter uma projeção maior publicando em "grandes editoras", bem como lhe oferecendo títulos também contribuíam com a comercialização necessária à continuidade da produção. Só para pontuar, outro modo de funcionamento do Centro era publicação em conjunto, como o livro de José Veiga que reuniu poesias de escritores mogianos e suas respectivas biografias. José Veiga era do sindicato dos professores e possuía uma gráfica.

Como toda a trajetória de professora primária se relaciona com esse lugar de intelectual que Botyra passa a assumir? A hipótese é a de que, além do projeto de se tornar uma escritora, ela lança mão da escrita como instrumento de intervenção social.

# 4.1.4. "Muita gente pergunta a razão que me leva a escrever"

As redes e microclimas remetem para os pertencimentos que mais ou menos configuram as escolhas, produções e ações individuais e do grupo. Diferente das comunidades rurais, onde Botyra viveu quase duas décadas, o contexto urbano favoreceu a reunião de intelectuais em torno de objetivos culturais. Além de uma produção considerável, os membros do CMFC eram os mesmos que participavam de importantes eventos na cidade, de obras sociais e culturais, eram os que davam nomes às escolas e escreviam nas revistas e nos jornais mogianos.

Mesmo tendo se aposentado em 1959, a atuação da professora Botyra na sociedade mogiana foi tão expressiva que ela continuou recebendo homenagens públicas: Em 1992 deu-se a reabertura do Centro Municipal de Esporte e Lazer com o nome de "Profa. Botyra Camorim Gatti". Também a Escola da APAE a partir de 2002 passou a levar o seu nome, pois não somente foi sua primeira diretora por seis anos como participou da fundação da instituição em 27 de março de 1969. Ela estruturou os alicerces da escola numa época em que as APAEs ainda se organizavam no Brasil. A primeira foi no Rio de janeiro em 1954, depois em São Paulo em 1960.

Tudo isso caracteriza o intelectual mogiano: leitor e escritor de jornais e revistas locais ou não; participante ativo de movimentos sociais e culturais, bem como o reconhecimento da população local que aparece nas homenagens recebidas. Se o intelectual mogiano atua em várias

frentes, o destaque será dado à atuação por meio da imprensa, o que não impede que outras formas de atuação entrem em jogo.

A imprensa foi uma forte aliada na divulgação dos trabalhos dos intelectuais mogianos. Muitos deles escreviam nos jornais da cidade, principalmente no Diário de Mogi. Dentre eles, destacam-se como colaboradores do jornal citado Botyra Camorim, Inocêncio Candelária e Nicanor Paraguassu.

Como a intelectual e professora Botyra procura veicular saberes para educar o social? Para enfrentar esse problema recorro às publicações, dando atenção especial aos textos do jornal Diário de Mogi, reunidos no livro *Coisas que acontecem*, da mesma autora. A relação de Botyra com os saberes que veicula para os professores paulistas será uma questão problematizada na segunda parte do capítulo pela análise dos textos localizados na imprensa pedagógica.

No âmbito da pesquisa de mestrado não foi possível localizar todos os textos diretamente no jornal considerando que são cerca de cento e cinqüenta distribuídos num espaço de tempo relativamente longo. No entanto, a despeito de o jornal e o livro serem suportes diferentes e, portanto, não permitirem as mesmas leituras e incursões, os textos reunidos no livro que recebeu o mesmo nome da coluna do jornal permitem questionar os modos pelos quais a professora Botyra se coloca como uma "intelectual" ocupando um lugar no mundo das letras e no jornalismo de onde pensa o social. Na trajetória de Botyra, educação, literatura e jornalismo se aproximam.

Segundo Botyra, o Diário de Mogi, fundado em 1957, "vem publicando o que escrevo". Em texto publicado no "Dia da Imprensa" dá alguns detalhes da sua relação com o jornal:

[...] do seu Diretor Dr. Tirreno Dasambiagio ouvi estas palavras que não esqueci: a casa é sua. Disponha. E fiz do Diário de Mogi a minha casa. No seu saguão lancei meus livros, expus meus desenhos feitos à máquina. Levar meus trabalhos à Redação do jornal é um passeio que faço com a maior alegria e isso porque agora depois de trabalhar durante trinta e cinco anos, escolhi para o final da minha vida, a difícil arte de escrever [...] (CAMORIM, 1986, p. 200).

Os trabalhos que Botyra levava ao jornal eram, provavelmente, os textos para serem publicados na coluna "Coisas que acontecem". Escrever episódios que presenciava ou dos quais participava era uma característica da produção de Botyra. A coluna do jornal "Diário de Mogi" - Coisas que acontecem – é uma reunião de textos escritos com essa configuração. Assim, na

coluna do jornal "Diário de Mogi" Botyra escrevia crônicas sobre a vida na cidade de Mogi das Cruzes, no Estado de São Paulo e no Brasil.

Pela escrita, essa professora e os membros do CMFC têm um "poder de ação social ampliado" (SEVCENKO, 1999) porque podiam não somente divulgar sua produção, mas também discorrer sobre *Coisas que acontecem*. Guardadas as devidas diferenças, alguns apontamentos de Nicolau Sevcenko sobre a atuação de escritores e intelectuais no Rio de Janeiro, por meio da imprensa e do jornalismo, durante a Primeira República, são operatórios.

Dentre esses apontamentos interessa o destaque ao jornalismo que "absorveu quase toda a atividade intelectual nesse período". Em matérias de cunho literário ou não, os dois escritores estudados por Sevcenko (1999) — Euclides da Cunha e Lima Barreto — visavam construir e modelar simbolicamente o mundo. Nesse tipo de atividade intelectual apagam-se "as fronteiras tradicionais entre o homem de letras e o homem de ação, entre escritor profissional e o homem público e entre o artista e a sua comunidade" (p. 232). Havia neles "uma fé otimista nessa opção pela literatura como meio de expressão" (p. 233).

Mas como intelectual da cidade, sobre quais temas Botyra se debruça? Dentre as "Coisas que acontecem", a quais dá destaque no jornal Diário de Mogi? O que aparece como parte de suas preocupações? Antes de discorrer sobre essas questões, vale salientar que os textos foram analisados do ponto de vista da "Topologia dos discursos" de Roland Barth, ao afirmar que todo discurso vem de um lugar e vai para outro lugar. Cada fala que pronunciamos só poder ser inteiramente entendida em função do lugar (prático, ideológico, teórico) de onde falamos; e ainda em função do fato de falarmos sempre em nome de qualquer coisa.

Considerando as possíveis preocupações da escritora no momento da escrita e a frequência com que certos assuntos são abordados pode-se elencar cinco temas sobre os quais Botyra com recorrência dialoga com os mogianos: o envelhecimento e a morte; o trabalho na APAE; a vida na cidade; o Prêmio Nobel; e a educação (no lar e na escola) como solução para diversos problemas contemporâneos.

O envelhecimento, a morte e a necessidade de manter a atividade intelectual na velhice é uma das preocupações da escritora registrada em *Coisas que acontecem*. A partir de 1957, quando começa a colaborar no jornal Diário de Mogi, Botyra já estava quase se aposentando. A aposentaria trouxe o problema da solidão, aprofundada com a morte do marido poucos anos depois. Por isso, teve "uma longa crise de angústia e solidão. Para mim nada mais havia no

mundo que pudesse interessar' (CAMORIM, 1986, p. 38). Após encontrar uma amiga que se espantou com seu estado de tristeza decidiu mudar: "Pensei no trabalho". A partir de então ela compartilha na imprensa os conteúdos dos artigos de geriatras que colecionava sobre o tema, bem como os assuntos de palestras que freqüentava sobre "Aprender a ser velho". Mas nem todos sabem respeitar o idoso que muitas vezes vivia em condição de marginalização social. É o caso de uma professora aposentada que não tinha onde morar e pede a Botyra que escreva no jornal tratando do problema. Devido a situações como essa, parabeniza o CPP por ter criado mais uma Residência para Idosos.

O trabalho na APAE foi para a escritora e professora aposentada um modo de manter a atividade física e intelectual e tratar dos problemas dos seus semelhantes para esquecer os seus. Não tinha experiência com "excepcionais", mas com a ajuda de um psicólogo enfrentou mais esse desafio. Com mais de sessenta anos Botyra começou a aprender acordeon para tocar nas festas da APAE. As experiências de sucesso da escola são relatadas:

A APAE em começo, não tinha condições financeiras para comprar uma cadeira de rodas. Então fiz o apelo através do Boletim Mensal que publicava. No jornal da cidade, o Diário de Mogi e fiquei aguardando uma doação. Dias depois, na Semana do Excepcional daquele ano, numa tarde fria, eu trabalhava no Bazar da APAE, instalado na Firmina Santana, quando um carro parou junto à entrada do Bazar. Uma jovem senhora que fez questão de ficar no anonimato, trazia a cadeira de rodas atendendo nossos apelos [...] Quando o menino sentiu-se firme, bem acomodado, girando a roda e deslocando-se facilmente pelo quarto atijolado, olhou radiante para a mãe e gritou: \_ Mãe! A senhora não precisa mais me carregar, mãe! (CAMORIM, 1986, p. 131).

Nesse relato, percebem-se também os diferentes modos como Botyra vai acionando a imprensa. Não somente o problema da APAE foi levado a conhecimento público, mas diversos acontecimentos da vida na cidade, desde as festas, comemorações, campanhas, até os problemas de violências e casos de crianças abandonadas. Alertas são feitos quanto a "vendedores de ilusões": curandeiros, adivinhos, milagreiros que espalhados pelo interior paulista, dão golpes nas pessoas. Em Mogi, muitos caíram n' "O Conto do Vigário": "um senhor, dizendo-se intermediário de vários professores, classe que em geral vive sempre preocupada com problemas monetários, conseguiu levantar elevadas quantias" convencendo pessoas a emprestar dinheiro aos professores" (Idem, p. 79).

Exercendo o jornalismo, mas sem formação acadêmica, Botyra narra o episódio em que tentaram aplicar-lhe um golpe vendendo "uma carteira de jornalista". Com a carteira "eu poderia exercer a profissão e ser remunerada". Há muito tempo a escritora já atuava como jornalista, mas sua ressalva leva a entender que não recebia remuneração pela sua colaboração no jornal. No entanto, o trânsito na imprensa ensejava a atuação e intervenção em diversas áreas da cidade, a divulgação de suas obras e o seu reconhecimento no campo da literatura ao informar os leitores sobre eventos na área.

Quando trata de assuntos literários é para informar ao leitor sobre o ganhador do Prêmio Nobel de Literatura ou destacar a figura de Pearl Buck:

Por diversas vezes, menciono nos meus trabalhos, o nome da inigualável escritora americana Pearl Buck, a mulher que deixou para o mundo, livros repletos de ensinamentos dignos de serem seguidos. Morreu aos oitenta e três anos e teve uma vida repleta de realizações. Adotou como filhos, nove crianças. Foi a fundadora de um Instituto para retardados mentais. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura e escreveu incontável número de livros para adultos e crianças (Idem, p. 27).

Apesar de Pearl Buck ser a referência literária mais citada por Botyra, ela cita outros vencedores indagando a ausência de conquistas por escritores brasileiros. O interesse da intelectual mogiana pelo prêmio é tamanho que ela, por diversas vezes, atualiza o leitor quanto aos vencedores, conta a história do Prêmio Nobel, além de justificar a aquisição dos livros vencedores na área da Literatura.

Por fim, não poderia deixar de mencionar, ainda que de forma breve, o lugar que Botyra atribui à escola quando escreve na imprensa local. Sempre relacionada ao lar, a escola assume nesse discurso a função de moralização social: "Lar e escola continuam sendo as bases sólidas a produzirem vidas que afirmarão, no futuro, o que receberam de bom ou de mal. Eles são os responsáveis pelo desequilíbrio das vidas que forjarem" (Idem, p. 75).

Desse modo, entende-se a indignação da escritora com as escolas que "só instruem mas não educam":

Mães e professores comecem desde já no lar e na escola a combater a violência, a maldade, o crime. Eduquem! A par da instrução, mantenham sempre a sublime missão

de educar. Que as estórias infantis, as que mais gravadas ficam na mente da criança sejam de fundo moral, de pureza, bondade, mesmo com os temas atualizados e reais. Educar dizendo "no meu tempo as coisas eram assim ..." nada significa (Idem, p. 159-60).

A importância do trabalho conjunto entre o lar e a escola é assegurada cientificamente pela escritora quando recorre ao seu lugar de professora e aos ensinamentos que recebeu:

E quando falo em educar, não me refiro só ao valor da instrução mas sim aos valores morais que a família e a escola têm a obrigação e o dever de despertar e manter vivos nas crianças e nos adolescentes sob seus cuidados. "A educação do ser humano começa antes do nascimento" como dizia meu professor Dr. Almeida Junior há mais de meio século. Criar hábitos sadios que se tornam uma segunda natureza, é educar (Idem, p. 152).

Ao citar seus conhecimentos como professora para escrever na imprensa local, ao usar a imprensa local para resolver problemas na escola da APAE, Botyra vai mostrando como acionou as diversas dimensões da sua vida, e os diversos papéis que foi assumindo para dar respostas às "pequenas" demandas do cotidiano ou executar projetos "maiores", dando realce maior, ora a um, ora a outro papel.

Além disso, foi possível perceber como a professora Botyra concretizou seu projeto de escritora na cidade de Mogi das Cruzes. Nessa cidade usa estratégias de reconversão quando aciona o prestígio adquirido como professora e diretora do Curso Primário no Instituto de Educação para publicar na imprensa local e na educacional, mas também para se inserir no mundo das letras. De um lado, o magistério é o tema principal de romances, contos e artigos; de outro, a escrita divulga o magistério, a condição da professora primária e saberes educacionais. É por meio dos escritos onde ela reflete sobre o saber-fazer docente que constituo a segunda parte deste capítulo.

4.2. "[..] a maior parte dos professôres [...] continua resistindo a idéias novas" – a relação com o saber pedagógico

Nesta segunda parte, interessa analisar a produção de Botyra na imprensa pedagógica, dando uma atenção especial aos artigos da *Revista do Professor*, do Centro do Professorado Paulista. A finalidade é interrogar sobre os saberes que a professora divulga para os demais professores do Estado. Ou melhor, qual a relação da professora com o saber pedagógico, como se apropria das teorias educacionais que circulavam no período de sua atuação? Para tanto, as informações advindas de suas produções, especialmente aquelas em que se dirige aos professores, como a autobiografia e os artigos publicados na *Revista do Professor* do Centro do Professorado Paulista, serão de suma relevância. A despeito de lançar mão de textos produzidos pela professora em diferentes momentos de sua trajetória, o ponto de partida são os artigos da imprensa educacional, entendendo que permitem "apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema mas também no plano micro da experiência concreta [...]" (NÓVOA, 1997, p. 11). Na perspectiva de Nóvoa (1992), "a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central na história da profissão docente" (p. 16).

Na mesma direção, Faria Filho e Souza (2006) defendem que as pesquisas precisam avançar no conhecimento sobre a forma como os professores lidaram ao longo do tempo com as formulações teóricas inovadoras no campo pedagógico e com as reformas educacionais, incorporando pressupostos e atividades ou ignorando-os.

Ainda que não tenha sido possível, neste trabalho, investigar profundamente o problema, os textos da professora Botyra permitem algumas aproximações quanto ao tema. No conjunto das propostas pedagógicas veiculadas pelas reformas há saberes e práticas que os professores incorporam, ignoram ou reutilizam. Que relações podem ser estabelecidas entre as "orientações emanadas do Estado" e os relatos de práticas escolares registrados por Botyra? Que significados Botyra atribuiu ao trabalho docente, por meio dos saberes e práticas que privilegia e divulga nesses textos? Que relações estabeleceu com os saberes que circulavam no campo e como lançou mão deles para significar o próprio exercício da profissão e as práticas que põe em destaque é a discussão empreendida neste capítulo.

A pergunta se faz importante quando se considera com Souza (2006) que "há poucos indícios das práticas de professores das escolas primárias paulistas durante a primeira metade do século XX" (p. 84). Por isso, os relatos de práticas e saberes que Botyra faz emergir no seu livro de memória e nos artigos têm muito a contribuir nesse sentido.

Uma primeira dificuldade para estudar a relação de Botyra com os saberes que circulavam no campo educacional é que ela não traz em sua produção nenhuma informação acerca dos doze anos que estudou na Escola Normal, enquanto espaço que desde o final do século XIX foi se tornando o lugar por excelência de renovação pedagógica. Da mesma forma, quando narra sua atuação em escolas isoladas rurais, as práticas de sala de aula são um tema sobre o qual não trata. Assim, o modo como a professora se apropria dos saberes pedagógicos é um estudo feito também pela negativa, ou seja, observando não somente o que ela registra, mas também o que não registra, analisando não somente o que narra, e quando narra, mas também o que silencia e quando silencia.

## 4.2.1. "Eu lembrava das aulas de meu professor" – saberes e professores de referência

Da Escola Normal, a única referência que Botyra faz com alguma regularidade é ao professor de Biologia e Higiene, Almeida Junior. Botyra sempre "passa diante da Escola Normal do Brás". Ou seja, ela não se detém em nenhuma narrativa que diga respeito a esse espaço onde viveu desde o Curso Primário até o Normal.

Almeida Junior foi para a aluna "O expoente máximo do ensino". É citando o professor, "o Dr. Almeidinha, como era chamado pelas moças da Escola Normal do Brás", que inicia suas memórias em *Uma vida no magistério*. Dessa forma ela articula sua experiência no magistério com um nome carregado de significados na educação paulista, no momento em que atuou como professora e também no momento em que escrevia. Isso porque a citação, ao mesmo tempo que situa a narrativa e a professora-personagem num contexto sócio-histórico, acrescenta legitimidade ao que será narrado, como "depoimento de valor e verdade" (LACERDA, 2000, p. 90).

Um número depois que a *Revista do Professor* homenageia Antonio Ferreira de Almeida Junior, trazendo na capa sua fotografia, Botyra escreve o texto "Meu professor".

[...]o periódico realizava o que Bourdieu denominou "hagiografia do campo", publicando breves descrições da carreira de professores em atividade nas quais eram

exaltadas suas qualidades morais e profissionais, bem como biografias de velhos mestres ou de professores falecidos, tido como exemplos a serem seguidos pelo magistério em geral"(VICENTINI, 1997, p. 5).

De fato, este educador foi uma importante referência para Botyra que, escrevendo suas memórias no final da carreira "no memorável ano de mil novecentos e cinqüenta e quatro", afirma que "as palavras" e "os conceitos emitidos" por Almeida Júnior "assumiram tão grande importância, conseguiram efeitos tão salutares" que ela se sente impelida a transcrevê-los "para melhor senti-los na sua essência educativa":

Na luta contra o analfabetismo, suportando, entendendo e amando a criança, tentando decifrar os enigmas da complicada máquina escolar ou atendendo pacientemente o pai do aluno poucas vezes amigo ou a mãe do aluno, amorosa e egoísta, nessa tarefa de natureza complexa e essencialmente espiritual – reconheço, depois de uma década de anos, que a coragem, paciência, ânimo, buscando sempre o melhor para alcançar o objetivo – essa matéria prima substancial e pura – foram hauridas no convívio com o sábio mestre (CAMORIM, 1962, p. 13).

A citação é atribuída pela professora a Almeida Junior sem, no entanto, dizer de onde a retirou. Mas, o que aqui interessa é o modo como na construção do texto autobiográfico, nas primeiras páginas, ela procura estabelecer uma relação de filiação às idéias de Almeida Júnior. Assim, em 1960, olhando a *Revista do Professor*, Botyra reporta-se ao ano de 1928, ano da sua formatura, quando o "Dr. Almeidinha" foi paraninfo da turma. O discurso pronunciado, nessa e em outras ocasiões, encontra-se no livro *A escola pitoresca e outros trabalhos* publicado em 1934.

A oração do paraninfo versou a respeito "Da 'cola' e suas espécies". No discurso, dois elementos ficam evidentes: como os mais diversos aspectos da vida escolar sofreram um processo de classificação científica; e o papel da escola não somente na formação intelectual, mas também moral dos alunos. Almeida Junior diferencia os tipos de coladores, segundo as classificações de Lombroso e Lineu. De início, o paraninfo esclarece que o tema não é uma "reprimenda em público", porque as "moças que hoje se formam primaram sempre pelo estudo e pela probidade das provas escolares". A fala foi no sentido de preparar as futuras professoras visto que "a 'cola'

ergueu-se à altura de instituição nacional, sem cuja cooperação pára o ensino secundário, fenece o ensino superior".

O olhar científico para a "cola" se dá sob a perspectiva da psicologia, na tentativa de entender os perfis de "coladores", os seus motivos, além das conseqüências intelectuais e morais da "cola". De posse desses conhecimentos, "na educação, cumpre estudar a profilaxia da cola". A profilaxia é, grosso modo, a parte da medicina que trata das medidas para prevenir doenças.

Na opinião do professor de Biologia e Higiene, cumprindo sua "missão educadora", o professor "tem ao alcance medidas de inestimável valor, com que pode guerrear a cola": evitar exames cujos assuntos estejam acima do alcance da classe; afastar dos exames os "pontos feitos", os capítulos de livros ou temas que o aluno possa trazer preparados de casa ou copiar dos seus papéis; e um julgamento equitativo e humano das provas tentando descobrir, "mesmo nos erros e borrões, os vestígios do esfôrço, inexperiente, mas honesto, das inteligências em formação". Essas medidas são necessárias porque "a 'cola' é o estelionato escolar; é a infância do delito da falsificação [...] em todo o 'colador' há, possivelmente, um estelionatário em estado larvar". Assim, "abafe-se a tendência má, e a larva morre". Esse papel é atribuído às professoras que devem tomar as medidas citadas pelo menos "enquanto os 'testes' pedagógicos não estejam em condições de substituir o anacronismo dos exames" (ALMEIDA JUNIOR, 1951).

Para cumprir essa missão, as professores deveriam ter um "coração de educador". Nesse ponto, fica evidente uma característica atribuída a Almeida Junior – professor amigo.

Além de Botyra, outra professora que se formou em 1921 na Escola Normal da Praça -Luiza Ribeiro Machado (1977) – narra o carinho que as alunas tinham por esse mestre:

Dr. Almeida Júnior, o mestre mais querido pela turma, professor de Ciências Naturais e Biologia, era médico. Mais tarde, Secretário da Educação em São Paulo. Dele, levei esta despedida:

\_ "D. Luiza: Daqui a oitenta anos, quando a senhor for uma velhinha muito velhinha, de cabelos brancos e mãos trêmulas, porá um dia os seus enormes óculos e lera este álbum. Ao chegar à página que me reservou, a sua memória se redobrará de esforços para lembrar-se afinal, de quem? De um professor, que posto dentro de um avental branco, contava estórias de doenças que matavam aos milhões e de micróbios que germinavam até nos beijos. E, cheia de piedade, a senhora voltará a página para buscar uma recordação mais interessante. São Paulo, 22.09.1921 A. Almeida Júnior" (p. 42).

Segundo Gandini (2002), os diversos convites que recebeu e as palestras, aulas inaugurais, discursos de paraninfo, de abertura e encerramento de congressos e também de outros eventos importantes demonstram o respeito, a simpatia e o afeto de que Almeida Junior foi, e continuou sendo merecedor.

Qual o significado de apresentar-se como aluna e "seguidora" de Almeida Júnior? O que significava essa personalidade no momento em que Botyra atuou no campo educacional?

Possivelmente, qualquer professor que naquele período lesse a autobiografia de Botyra Camorim saberia que ela esteve bem próxima de pessoas importantes no ensino paulista, pessoas que encabeçavam os debates e decisões sobre inovação educacional no período.

A trajetória de Almeida Júnior na "vida pública foi marcada pela publicação de várias obras, atuação em alguns cargos públicos, pela docência [...] e participação nos debates sobre as leis de Diretrizes e Bases, a partir de 1948" (GANDINI,1995, p. 223). Nesses debates, ele assumiu uma posição liberal em relação à organização e funcionamento dos sistemas de ensino. Isso quer dizer que ele defendia a unidade dos fins, flexibilidade, diferenciação segundo o ambiente, experimentação e inovação (idem, p. 207).

Da sua vasta publicação destaco por ora os seguintes livros: Cartilha de higiene (1922); O livro das mamães: noções de puericultura (1927); Elementos de anatomia e fisiologia humanas (1935); A escola pitoresca e outros trabalhos (1934); Biologia educacional: noções fundamentais (1931); E a escola primária? (1959), dentre outros.

"As múltiplas edições de seus trabalhos também demonstram a grande influência que exerceu sobre a formação de professores [...]" (GANDINI, 2002, p. 135). Assim, além de ter sido um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, ele participou de "[...] grande parte dos principais eventos que ocorreram na área de educação brasileira, a partir de 1918 até a década de 1960" (idem, p. 134), período em que Botyra atuou no campo educacional.

#### Almeida Júnior

Foi considerado por Fernando de Azevedo como um dos grandes companheiros em sua luta pela implantação de uma nova política educacional e cultural no país (os outros dois eram Anísio Teixeira e Lourenço Filho). Azevedo refere-se a Almeida Júnior em várias passagens de seu livro de memórias, atribuindo especial importância à sua participação na implantação da reforma de educação do Estado de São Paulo em 1933 (GANDINI, 1995, p. 186).

Ele não somente teve uma atuação importante na gestão de Fernando de Azevedo em 1933, como ele mesmo foi Secretário da Educação de 1936 a 1938. Antes disso, colaborou com Sampaio Dória na reforma de 1920, com Lourenço Filho em 1931 e, em 1933, passou a exercer o cargo de Chefe do Serviço Médico Escolar do Estado de São Paulo, quando colaborou com Fernando de Azevedo na elaboração e redação do Código de Educação do Estado de São Paulo (GANDINI, 2002). "Em 1935, fez parte do grupo de educadores nomeado pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, para elaborar o Plano Nacional de Educação [...]" (idem, p. 131).

Destacar o professor preferido não têm a finalidade de buscar a origem ou as determinações das idéias da professora Botyra Camorim, mas de entender melhor quando recorre ao nome e aos saberes que atribui ao professor e por que recorre. Nesse caso, é esclarecedor especificar os momentos em que Almeida Junior é citado pela ex-aluna. Na *Revista do Professor*, ela escreve um texto em homenagem ao "Meu professor". O mesmo texto é transcrito nas primeiras páginas da autobiografia. É mais uma vez retomando o contexto da enunciação que é possível entender a opção da professora em abrir seu livro de memória, primeiro citando Almeida Junior; e depois, transcrevendo um segundo artigo que trata da relação professor – aluno, segundo a Psicologia Moderna.

Vale lembrar que é como professora e diretora do Curso Primário Anexo à Escola Normal do Instituto de Educação de Mogi das Cruzes que escreve os dois artigos e a sua autobiografia. Nesse lugar, ela assume uma função em relação à introdução de práticas de inovação no ensino e é daí que fala aos outros professores do Estado.

Na autobiografia, o lugar dos dois primeiros textos pode ser entendido sob dupla perspectiva: a autora estabelece, por meio deles, uma relação com um importante educador paulista; e com um conjunto de saberes pedagógicos. No primeiro texto trata da luta contra o analfabetismo, citando Almeida Junior; e no segundo, discorre sobre a nova relação que se deveria estabelecer entre professor e aluno tendo em vista as ponderações da psicologia moderna. Com esse procedimento Botyra estabelece sua vinculação a um "professor ideal" e a um determinado conjunto de saberes, os quais não estão dissociados da figura daquele educador.

Mas o que interessa aqui a discussão sobre Almeida Junior? Ao investigar a trajetória escolar e profissional de Botyra, percebe-se que é ao longo da escolarização que se vão constituindo os modelos de professor e disciplina preferidos. Esses modelos ainda que não

determinem, contribuem para entender a relação que os professores estabelecem com seus alunos, bem como os saberes e práticas que acionam para dar conta das demandas do cotidiano escolar.

É o caso de quando trabalhava numa localidade onde não havia médicos e o farmacêutico "não residia na farmácia". Nessas circunstâncias ela relata a enfermidade do filho mais novo. Não tendo a quem recorrer Botyra aciona os saberes "das aulas do professor, Dr. Almeida Júnior" e identifica a doença do filho: crupe, "pois aumentava cada vez mais a ansiedade da respiração". Possivelmente fazia referência às aulas de Biologia e Hygiene, matérias que aquele professor lecionava.

Logo, a relação da professora com o saber é mediada pelas representações de bom professor, de modo que a escolha do professor e da disciplina (um corpo de saber) preferida passa por outras questões que dizem respeito não somente à preferência por um ou outro saber científico, uma ou outra disciplina. A afetividade é também um elemento constitutivo da relação que a aluna Botyra estabelece com seu professor Almeida Junior. Além disso, uma imagem idealizada do "professor amigo" faz com que a aluna, ao tornar-se professora, estabeleça uma filiação teórica e prática com aquele que considera "O expoente máximo do ensino" – Almeida Junior.

# 4.2.2. "Está provado [...]" - divulgação de saberes científicos

O primeiro artigo de Botyra publicado na *Revista do Professor* em 1959 é sobre a aplicação de testes psicológicos no curso primário. Esses testes são apresentados como a solução para o "magno problema do ensino primário." Apesar de não deixar muito claro a que problema se referia, discorre sobre as taxas de analfabetismo e a promoção anual. De todo modo, defende no artigo que "as dificuldades só serão sanadas quando o professor compreender que só poderá ensinar a criança quando souber conhecê-la.

O conhecimento da criança é uma das preocupações da professora Botyra. Além do artigo citado acima, outro publicado na mesma revista em 1960, denuncia os professores que continuam resistindo a idéias novas, por pelo menos dois motivos: 1) "Os fatos cotidianos têm demonstrado que nas escolas vêm se operando grandes alterações nos métodos de ensino;" e 2) "Está provado que o interesse pela criança e o conhecimento do seu desenvolvimento, contribui muito para o progresso da educação escolar."

Tratando das rupturas nos saberes e fazeres escolares nas décadas de 1920 e 1930, Vidal (2000) mostra como a criança passou a ocupar um novo lugar nas proposições escolanovistas. O ensino, centrado no professor, dava lugar à aprendizagem, centrada no aluno. "A centralidade da criança na construção do conhecimento escolar era aqui afirmada claramente" (p. 510). Daí também a preocupação dos educadores renovados brasileiros com a observação e sistematização do comportamento infantil e com a experimentação de novos métodos e práticas pedagógicas.

Os conhecimentos sobre a criança deveriam mudar as relações entre professor e aluno. Por isso, o título desse segundo artigo na Revista é "Disciplina Rigorosa." O mesmo artigo transcrito depois para autobiografia recebe outro título – "O aluno e o professor."

Segundo Vidal (2000), "Na reorganização do espaço e reordenação do tempo, uma nova relação entre professor e aluno se estabelecia" (p. 515). Para Botyra, esta nova relação era possível e desejável não só porque "aquêles métodos execráveis [...] as punições" deviam ser banidos, mas também porque o professor que conhece o desenvolvimento mental de cada criança não precisa recorrer à disciplina rigorosa, ao castigo. Mas "como conhecer o aluno?" No artigo de 1959, ela pergunta e também responde:

Será fácil verificar o aprendizado da escrita ou do cálculo na criança normal que aprende rapidamente. Mas, o desenvolvimento mental varia e o professor, prêso a métodos, programas e horários não lembra que está em jôgo a mentalidade da criança. Observar as ações ou estudar o comportamento de cada uma não é o bastante. O professor precisa chegar à mente do aluno. E o meio é simples. Aplicar testes de inteligência (p. 15).

A Revista Escola Nova, nos seus números 3 e 4, de 1931, quando Lourenço Filho era o Diretor Geral do Ensino, aborda somente o tema dos testes psicológicos. Esse educador esclarece que "ao publicar este fascículo destinado à iniciação no estudo dos testes 'Escola Nova' não tem outro intuito sinão o de facilitar meios para mais rápido conhecimento do problema, aos srs. Professores primários (p. 257). Também informa aos professores que a "actual administração do ensino paulista iniciou o trabalho de testes".

[...] fizemos nos grupos escolares da capital de São Paulo, a maior tentativa de organização psychologica, já realisada na América do Sul, submettendo aos testes A. B. C. para mais de vinte mil creanças (o que permittiu a organisação de 468 classes

differenciaes) [...] o serviço de psychologia applicada ensaia a organisação de escalas de leitura e calculo, em nossos grupos escolares. Uma larga experimentação já foi iniciada, também, com os testes de intelligencia de Dearborn e Pintner, assim como prossegue, sem desfalecimentos, na aferição da escala Binet-Simon [...] (p. 258-9).

Diante disso, o que se pede aos professores primários é a "leitura e meditação sobre o assumpto," após recomendada bibliografia.

Na introdução, Lourenço Filho, afirma que o empirismo e a rotina cedem lugar à aplicação dos conhecimentos científicos, em todas as áreas (p. 253). Logo, "a educação devia transformar-se, também, ao influxo fecundo desses princípios da technica moderna" (p. 254). A avaliação, por exemplo, suscetível à subjetividade de cada mestre, deve ser, a partir de então, feita de forma objetiva, por meio dos testes. Além disso, eles permitem

[...] em poucos minutos o diagnostico que, por outros processos, só em mezes ou annos de observação, poderiam ser obtidos.

De facto, o que o teste, antes de tudo, pretende é substituir a apreciação subjectiva, variavel de mestre a mestre e, nestes, de momento a momento, por uma avaliação objetiva, constante e inequivoca (p. 255).

Apesar de Lourenço Filho apresentar o uso de testes psicológicos como novidade no ensino paulista, já em 1914, fora criado o Laboratório de Psicologia Experiemental, sob a direção do psicólogo Ugo Pizzoli, com o objetivo de "montar um gabinete psicotécnico, com todos os aparelhos necessários para as experiências mais importantes no campo de medidas de inteligência, avaliação de aptidões e testes profissionais" (ANTONACCI, 1994, p. 75).

Diante dessas observações, percebe-se que o tema dos testes era assunto central na educação paulista quando Botyra era estudante e quando ingressa na carreira, mas que lugar eles ocupam no momento em que Botyra publica a autobiografia e os artigos (1954 a 1962)?

Semelhante a Lourenço Filho, Botyra cita, em seu artigo, uma bibliografia de estudiosos que provaram a importância dos testes. Essa bibliografia é um indício das experiências de leitura e das apropriações do ideário escolanovista. Porém, tanto os testes psicológicos, quanto o próprio ideário escolanovista não são os mesmos, não coincidem nos dois momentos, ou seja, no início da década de 1930, quando Lourenço Filho assumiu, rapidamente, a Diretora Geral do Ensino e

nas décadas de 1950 e 1960, quando apesar das permanências, se notam mudanças na própria bibliografia sobre o tema.

Porém, o que interessa aqui é pensar as aproximações que as obras citadas por Botyra para discutir a questão dos testes psicológicos podem trazer à questão da relação da professora ao saber.

Botyra cita "[...] grandes estudiosos do assunto como W. Rasmussen, George Vermeylen, Maria Montessori, Florence Goodenough [...]." Segundo a professora, eles "[...] provaram que as crianças desenham de maneira idêntica e que o desenvolvimento mental de cada uma, está de acôrdo com o desenvolvimento mental do desenho".

Esses autores citados no artigo de 1959, bem como a preocupação da professora com a aplicação dos testes psicológicos estão estritamente relacionados com a experiência de Botyra como professora e diretora do Curso Primário no Instituto de Educação. Essa informação pôde ser obtida no artigo "Museu de arte". Nele, discorre sobre um artigo escrito no *Diário de S. Paulo* sobre "A Pintura". A professora concorda com o autor de "A Pintura" quando comenta a baixa freqüência do "nosso povo" às galerias de arte: "nosso povo não está preparado para apreciar a pintura [...] nas escolas primárias, o desenho é pausa para o repouso do professor, ou a maneira como preencher o vazio duma jornada de aulas" (CAMORIM, 1962, p. 33).

Mesmo concordando, parcialmente, ela defende que os professores que procedem assim são em número reduzido, pois

Atualmente, os educadores sabem que o desenho faz parte do ensino, não como matéria obrigatória, com horário marcado. Êle é o auxiliar em tôdas as aulas. As crianças fixam as palavras, no início do aprendizado, quando podem associá-la ao desenho que a representa. Além disso, sabemos que a psicologia provou ser o desenho, a melhor forma para conhecer a alma infantil. Êle é o escape das emoções da criança que ainda não as pode definir pela linguagem (Idem, Ibidem).

Logo, para Botyra, o desenho na escola tem outra finalidade que não a apontada pelo colunista. Como exemplo, cita o Curso Primário do Instituto de Educação de Mogi das Cruzes, onde "ao iniciar o ano letivo, era e é, por certo, ainda feito, o teste do desenho. O trabalho de cada aluno era avaliado em pontos e assim tinham o Q.I., isto é, o quociente intelectual. Verificada a idade mental de cada aluno, o professor sabia como agir em classe" (Idem, Ibidem).

Pelo artigo "Testes psicológicos" é possível depreender que, tendo trabalhado grande parte de sua carreira em escolas rurais, Botyra precisou "instruir-se no assunto" para "resolver os problemas da sua classe", mas também para continuar ocupando o posto de professora e diretora de Curso Primário anexo à Escola Normal.

A especificação da idade mental do aluno por meio de pontos é um procedimento do manual de Florence L. Goodenough da Univesidad de Minnesota – *Test de inteligência infantil por meio del dibujo de la figura humana*. Sua primeira edição data de 1951, e é uma das referências sugerida por Botyra aos outros professores.

Para Goodenough, os desenhos são um valioso indicio da índole e da organização do processo mental da criança. Acreditando que o desenho diz sobre as características da evolução mental Goodenough empreendeu uma investigação dos fatores intelectuais implicados no desenho infantil. Por isso criou uma escala capaz de medir a inteligência tal como se expressa no desenho. A Escala de inteligência de Goodenough tem como característica principal a utilização da simples figura de um homem desenhada por uma criança, a partir da qual o professor, levando em consideração a idade da criança, mede-lhe o nível mental, observando a presença de diversas partes do corpo, assim como a relação dessas partes entre si. Os testes são tidos como mais adequados para crianças entre cinco e dez anos de idade, período em que elas preferem para seus desenhos o tema da figura humana a qualquer outro. A cada parte do corpo representada, corresponde um ponto da escala; e a cada idade se espera que a criança seja capaz de representar partes da figura humana, obtendo desse modo sua idade mental (GOODENOUGH, 1971).

Além dos autores mencionados acima, no final do artigo "Aplicação de testes psicológicos" a professora Botyra cita outros estudiosos que podem ajudar o professor na aplicação de testes para trabalhar com os alunos de acordo com o seu desenvolvimento mental, como: "Psicologia do Desenho da Criança, de Divo Marion, Psicologia do Desenho Infantil, de Silvio Rabelo, Desenho Infantil de Luquet, etc."

O desenho infantil de Luquet aborda os elementos e a evolução do desenho infantil. Os elementos a serem observados no desenho infantil, para este estudioso, são a intenção; a interpretação (coincidente ou não com a intenção); o tipo (conservação e modificação); o modelo interno; e as cores. Quanto à evolução, o autor aponta quatro fases do desenho: o realismo fortuito (desenho involuntário); o realismo voluntário; o realismo intelectual (visa reproduzir o

objeto representado); e a narração gráfica. Apesar de ter sido publicado pela primeira vez em 1927 só aparece nos relatos de Botyra que se situam a partir de 1950.

Considerado por Silvio Rabello (1935) como referência fundamental no domínio da psicologia do desenho infantil (p. 25) e como um dos mais agudos interpretadores do desenho infantil, Luquet é, não somente o mais citado pelo autor brasileiro, como também sua obra atravessa a reflexão de Rabello.

A Psicologia do Desenho Infantil de Sylvio Rabello fazia parte da Série Atualidades Pedagógicas da Biblioteca Pedagógica Brasileira. "Destinadas ao professores e aos educadores", as obras da coleção se inseriam nas áreas de biologia educacional, higiene escolar, psicologia aplicada à educação, filosofia e história da educação, sociologia educacional, didática, administração escolar. A Série III da Coleção considerava a "capital importância do problema de formação e aperfeiçoamento cultural e profissional do professor".

Publicado parcialmente em revista, o trabalho foi resultado de pesquisas realizadas em "meios escolares e extra-escolares do Recife". Ao iniciar com uma epígrafe retirada do livro *Le dessin enfantin* de Luquet a obra é situada em um lugar – no diálogo com a produção estrangeira sobre o tema. Para Rabello (1935), trata-se de uma "pequena contribuição para o estudo psicológico da criança brasileira, tão descurado entre nós, apezar de ser a criança objeto dominante de atenção de psicologistas estrangeiros" (Prefácio). Se isso poderia ser afirmado em 1935, na década de 1950, o interesse e a produção sobre o tema não eram desprezíveis.

Objetivando apresentar aspectos da "fisionomia mental da criança brasileira", o autor aborda o desenho como meio de pesquisa; o desenho elevado à categoria de método psicológico por meio dos pesquisadores; os métodos empregados no estudo do desenho; a preferência pelo método estatístico em detrimento do biográfico; os motivos preferidos pelas crianças; a perspectiva de diversos autores (Kerschensteiner, Meuman, Vermeylen, Luquet e Burt) sobre a fase da garatuja; os caracteres do desenho infantil segundo Rasmussen; o realismo no desenho infantil, dentre outros.

Segundo Rabello (1935), Decroly e Faria de Vasconcellos fizeram os mesmos testes em crianças belgas e portuguesas. Rabello também cita outros referidos por Botyra, dos quais não foi possível localizar nenhuma obra. Trata-se de W. Rasmussen e George Vermeylen. Através do livro de Silvio Rabelo é possível saber que G. Vermeylen publicou Psychologie de l'enfant et de

l'dolescent em 1924 em Bruxelas; e W. Rasmussen publicou Psychologia de l'enfant em Paris em 1924. Mas para que o educador brasileiro Sylvio Rabello aciona esses autores estrangeiros?

É com uma citação do dinamarquês W. Rasmussen que Rabello dá início ao primeiro capítulo do seu livro, defendendo a importância do desenho para o conhecimento do comportamento infantil. Após citar Jean Piaget, também destaca as contribuições de G. Vermeylen que situa o desenho como um momento da evolução mental da criança, como uma forma de transição em direção a escrita.

Dentre os livros mencionados pela professora em seu artigo, um foi especialmente produzido para ser usado nos Institutos de Educação de São Paulo. O livro "O Desenho da Criança ou Psicologia do Desenho da Criança" de Divo Marion é indicado, já na capa, para as "cadeiras de Curso Pedagógico dos Institutos de Educação do Brasil". Publicado em 1957 pela Editora do Brasil, com sedes em Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Curitiba e Porto Alegre, o livro fazia parte de uma Série – a Série "Normal" da Coleção Didática do Brasil. O autor, Divo Marion, era Lente catedrático do Instituto de Educação Otoniel Mota, professor da Escola Normal Livre da Associação do Ensino e da Instituição Universitária "Moura Lacerda", de Ribeirão Preto.

Na segunda capa o conteúdo do livro é sintetizado: Origem, evolução, características, psicologia e metodologia do Desenho Infantil. A bibliografia utilizada por Marion informa acerca dos autores com os quais dialogava, bem como da circulação de certos saberes pedagógicos nos Institutos de Educação. Dentre outros, lança mão das produções de Sílvio Rabelo (Psicologia do Desenho Infantil, publicado pela Cia. Editora Nacional em 1935); Edgard S. de Mendonça (Curso de Desenho, publicado pela Cia. Editora Nacional, pela segunda vez em 1936); de Jean Piaget (La representation de l'espace chez l'enfant, publicado em 1948 pela Presses Universitaires de France); Decroly (Psicologia Aplicada a l'Education); e G. H. Luquet (Le Dessin Enfantin). Todas essas obras têm em comum a preocupação com a centralidade da criança nos processo de ensino e aprendizagem; e também com a busca de intervenções mais científicas na organização das classes, do tempo e dos espaços escolares. Apesar de não aparecer na bibliografia, os trabalhos de Maria Montessori e de Florence também são acionados pelo autor. Ele explica a técnica de aplicação do Teste Goodenough, especificando detalhadamente os elementos a serem observados e os pontos que devem ser registrados no desenho infantil de acordo com a idade.

Marion também apresenta os testes de Decroly, entendendo que ele foi quem primeiro estudou o desenvolvimento da representação abstrata das formas visuais. Como Rabello, afirma que Faria de Vasconcelos foi o aplicador desses testes em Portugal. O interesse dos portugueses nos testes era averiguar as aptidões profissionais, pois permite ver se as crianças e os adolescentes têm aptidão para o estudo. No caso do Brasil, Silvio Rabelo, repetiu a experiência em Pernambuco. Em 1954, Divo Marion relata que repetiu "a experiência" em Ribeirão Preto. A "superioridade das crianças ribeirãopretanas" em relação às recifenses, verificada por meio dos testes é explicada por Divo Marion da seguinte forma: "Leva-se em conta, porém, que as crianças de Ribeirão Preto, têm mais desenho na escola do que as crianças recifenses tinham quando estudadas. A escola primária era, então, muito mais livresca e nenhuma importância dava ao desenho. Hoje, especialmente em São Paulo, há mais aproveitamento dêsse meio de aprendizagem e expressão, agora melhor compreendido pela escola renovada" (p, 105).

As considerações que Marion faz sobre o uso do desenho no Curso Primário ajudam a entender as afirmações de Botyra em seus artigos sobre o tema. Para ele, "o desenho infantil no curso primário não é uma matéria isolada, mas deverá ser considerado como meio de expressão presente em todos os trabalhos didáticos, pois ele é a mais autêntica linguagem da criança" (MARION, 1957, p.127).

Por fim, os livros citados faziam parte da bibliografia do Instituto de Educação de Mogi das Cruzes. Ao descrever as obras, bem como situar o momento em que apareceram no campo educacional, é possível perceber os saberes que circulavam no Instituto de Educação na década de 1950 e o modo como a professora Botyra traz esses saberes para sua produção.

4.2.3. "Métodos novos, aulas, inovações no ensino, tudo era dado e feito para melhoria do ensino" - Apropriações da Escola Nova

Relatos, reflexões e narrativas acerca do cotidiano escolar, dos saberes e das práticas docentes não aparecem ao longo de toda a produção de Botyra, ou mesmo, da autobiografia. Nessa obra, quando registra a sua atuação em escolas isoladas, nas quais trabalhou quase toda sua carreira, limita-se a fazer observações sobre a comunidade escolar, as condições de trabalho e, ao tratar da sua remoção (constante) para algumas escolas (fazendas), nem sequer cita os alunos.

Mesmo anunciando que, após a formatura, partiu para a primeira escola (escola vaga no interior) "com o cérebro cheio de idéias e a mala repleta de planos de aula e compêndios" (p. 21) não discorre, em toda a narrativa sobre as escolas isoladas, a respeito dessas idéias e desses planos.

Eles começam a aparecer quando da sua remoção para o grupo escolar em Suzano e, tornam-se o assunto único, no último capítulo, quando registra o seu trabalho como professora e depois como diretora do Curso Primário Anexo à Escola Normal do Instituto de Educação "Dr. Washington Luis" de Mogi das Cruzes.

Na última etapa de minha carreira fui encontrar uma escola que atingia sua finalidade com eficácia, porque trabalhar em Curso Anexo à Escolas Normais, é fazer um trabalho de cooperação com professores de Educação e Prática de Ensino. É tão importante, que o objetivo da educação se torna realizável. Tendo em vista, a observação constante de nosso trabalho pelos normalistas que assistem nossas aulas, acompanhando-as em seus mínimos detalhes, é grande o nosso desejo de aprender e aperfeiçoar nossos métodos de ensino (p. 97).

No entanto, no início da carreira, na escola da Fazenda São Bento que, segundo Botyra Camorim, era um casarão cheio de morcegos pendurados nas traves de mistura com teias de aranha, ela relata:

As aulas eu mesma achava monótonas [...] Havia criança que lia corretamente mas não escrevia. Outras escreviam, mas apenas soletravam a cartilha. Eu recebia recados dos pais pedindo para ensinar o abc e que o filho só lia decorado (p. 68).

A despeito das difíceis condições materiais da escola e da própria professora, apesar de não discorrer sobre as práticas de sala de aula na Escola Isolada Rural, Botyra relata algumas tentativas de efetivar práticas recomendadas por educadores como ações inovadoras e propícias para a escola rural. "Sobre as realizações renovadoras no âmbito da educação rural, Almeida Junior destacaria, em 1936, a prática dos trabalhos agrícolas nas escolas primárias do Estado, o cultivo de hortas nas escolas isoladas" (SOUZA, 2006, p. 169).

Com isso pode-se entender a ordem do inspetor escolar para que Botyra plantasse uma horta. Diante das difíceis condições de implantar outras inovações escolares que exigiam materiais caros, quando muitas vezes na escola isolada não havia nem caderno e lápis, era comum os inspetores e educadores sugerirem aos professores de escola isolada o trabalho com a horta. Mas o fato de estar na roça não garantia essa prática, como relata Botyra. "Num domingo, eu estava entretida tentando plantar umas sementes de dália que me haviam mandado de S. Paulo. Sabia que aquêle areão fôfo só aceitava o algodão mesmo. O sol ardente e a água distante não permitiam fazer horta ou jardim" (CAMORIM, 1962, p. 47).

Nem as ilustrações, desenhos e gravuras ajudavam o professor da escola rural devido ao isolamento dos alunos: "O trabalho na escola era lento. Meus alunos não eram assíduos. Uma criança não freqüentava a aula uma semana seguida [...] Nunca pude me fazer compreendida ao falar em trem de ferro. Nem gravura, desenho adiantou" (CAMORIM, 1962, p. 53).

Somente quando saiu do sertão, ela narra que seu "trabalho começou a aparecer".

"Boa matrícula, material escolar em perfeito estado de conservação, crianças amáveis e educadas [...] O inspetor escolar, um perfeito educador, sempre tinha um elogio a fazer, incentivando o ensino, dando aulas môdelos em suas visitas. Aos pequeninos nadas que eu fazia, como ter na sala uma farmacinha de emergência, a pequena horta no quintal, o álbum de recortes de revistas e jornais, eram anotados no livro de ata o que fazia o meu orgulho. E a minha escola, foi uma das boas escolas da região. Sentia-me feliz com o trabalho. Nossas reuniões na cidade de Araras, eram de fato reuniões pedagógicas. Métodos novos, aulas, inovações do ensino, tudo era dado e feito para melhoria do ensino. Comecei a sentir que meu método de ensino dava resultado" (CAMORIM, 1962, p. 76-77).

A explicação para as impossibilidades da escola rural é dada por Botyra quando, no final de sua carreira, vai trabalhar no Curso Primário Anexo à Escola Normal:

Se em todo o Estado, nas zonas rurais principalmente, pudesse ser feito um trabalho de aperfeiçoamento e esclarecimentos ao professor para que ele estivesse sempre em dia com o progresso do ensino, haveria maior rendimento escolar (p. 98).

Na autobiografia Botyra descreve também como, já atuando em Grupo Escolar, enfrentou os "chamados alunos problema" de uma classe "arranjada", "criada em fim de ano [...] com os elementos considerados negativos de um grupo" aos quais nada interessava.

A desordem imperava. Então enfrentei uma luta jamais encontrada em escolas do sertão. Mas saí vitoriosa. Procurei fazer-me estimada. O pior aluno, em matéria de disciplina, era meu auxiliar nos pequeninos afazeres de classe como distribuição de material, abrir uma janela, dar um recado, entregar um livro na diretoria, etc. E de repente, aquela a atividade exagerada que possuíam e que talvez estivesse mal dirigida, convergiu para um ponto de interesse e a classe transformou-se [...] consegui alguns bichos de seda e pensei em fazer a criação na escola. Distribui afazeres a todos. E então, a animação e entusiasmo empolgou aqueles meninos. A classe tornou-se importante no grupo. Ficaram assíduos. Vi finalmente o interesse e atenção estampados naqueles rostos. E assim consegui, globalisando o ensino, algum resultado satisfatório no fim do ano letivo (p. 95-96).

O modo como Botyra resolve os conflitos do cotidiano escolar sinaliza uma outra representação de professora – aquela que ao invés do castigo físico, da disciplina rigorosa, recorre a outro dispositivo, a saber, a aproximação do aluno. Ao invés de afastá-lo da classe, coloca-o em posição de destaque distribuindo atividades para despertar o interesse.

Pode-se considerar, aqui, a possibilidade de Botyra ressignificar, a partir do momento da escrita, aquela experiência que teve anos antes "Êles serão compreendidos e atendidos em classe. Suas atividades escolares, de acôrdo com seu desenvolvimento mental, os trarão ocupados em aula, em fazeres adequados dando à classe equilíbrio e disciplina." (CAMORIM, 1959, p. ). A conclusão da professora é que se o professor castiga o aluno é porque não conhece o seu desenvolvimento mental. Pois, além dos testes, há métodos que ele pode aplicar para lidar com os chamados "alunos problemas, alunos anormais, indisciplinados."

Assim, a professora destaca como razão do sucesso do seu trabalho naquele grupo uma atividade e um método. O trabalho com bicho de seda e a globalização do ensino. A globalização tão aclamada pela Escola Nova, termo muito popularizado nos anos 30, implicava romper com a fragmentação das matérias através do desenvolvimento do programa de ensino com base em centros de interesse, método de projetos ou outras propostas preconizando a integração entre as matérias (SOUZA, 2006). Isso porque entre os pressupostos para organização do programa estavam a ordem psicológica, a flexibilidade, a integração dos conteúdos e a participação dos alunos. De acordo com Souza (2006), o melhor programa seria aquele que usasse as ferramentas da psicologia infantil para a organização escolar com o fim de ajustá-lo ao meio e ao grupo de

alunos. A preocupação com as peculiaridades do meio e do desenvolvimento infantil também se fazia presente no Código de Educação de 1933, que "fixou as bases sobre as quais funcionaria o sistema de ensino paulista até a década de 1960" (Idem, p. 159). O Código também estabelecia como finalidade da educação primária a formação da nacionalidade e a educação integral. A integralidade entendida "da perspectiva psicológica atendendo as necessidades, os interesses e as peculiaridades do desenvolvimento infantil" (Idem, p. 160).

Com isso a finalidade não é descrever as atividades ditas tradicionais ou escolanovistas, criando um par de oposição tradicional-escolanovista, mas estudar os sentidos construídos em processos nos quais práticas que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas práticas. Na produção desses sentidos, operam-se deslocamentos ocorridos entre o antigo uso e o destino que depois é dado a um saber e a uma prática, reinseridos em novas condições.

O discurso renovador da escola brasileira, a Escola Nova, convivia com outros modelos escolares desqualificando "aspectos da forma e da cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo tradicional" (VIDAL, 2000, p. 497).

No mesmo trabalho, Vidal ainda afirma:

Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se constituía a representação do novo nessa formação discursiva. Operavam-se, no entanto, apropriações do modelo escolar negado, ressignificando seus materiais e métodos (p. 497).

As mudanças afirmadas como novidades pelo escolanovismo nos anos 20 e 30 entraram em conflito com os saberes, experiências e práticas dos professores e administradores de ensino.

Moraes (1996), também estudou romances escritos por professores, num período próximo e afirma que: "Estas questões sobre a construção de uma imagem de um passado educacional atrasado, que deveria ser superado, são fundamentais para compreender os modos de percepção da realidade em que os professores – escritores estão mergulhados" (p. 42)

Porém, nos romances analisados por Moraes, ela aponta uma reação dos professores – escritores contra uma imagem de modernização do sistema que não leva em conta a experiência profissional dos professores. Ao passo que no romance ora analisado, a professora – escritora procura dar um exemplo, oferecer um modelo descrevendo, detalhadamente, saberes e práticas reconhecidos como advindos do movimento renovador daquele período e, além disso, apresenta negativamente os professores que não estavam em dia com as reformas do ensino.

Estas diferenças nos relatos autobiográficos também apontam para apropriações não só diversas como divergentes das novidades anunciadas pelo escolanovismo. Em outras palavras, apontam para uma multiplicidade de contextos que dão formas e sentido diversos às ações dos professores. O que alerta para o equívoco de perceber o contexto como se ele fosse unificado, homogêneo e determinante das escolhas do indivíduo. Porém, favorece a percepção da multiplicidade de experiências e de representações sociais por meio das quais os homens constroem o mundo e suas ações, contraditoriamente (REVEL, 1998).

A saber, o discurso renovador colocou em evidência essas contradições e disputas por uma representação do trabalho docente. Os diferentes relatos dos professores não expressam que uns foram influenciados pelo discurso renovador e outros não. Para além disso, os professores se apropriam de concepções e as modificam, instalando um processo de produção de práticas e saberes que, por vezes, são conflitantes com os saberes e práticas veiculados pelas reformas e reformadores.

Essas concorrências e disputas contribuíam também para se forjarem apropriações do novo modelo e do modelo negado. Apropriações criativas que convergiam para uma ressignificação dos materiais e métodos de ambos os modelos. Nesses cruzamentos e deslocamentos entre antigos e novos usos, o exercício da profissão se dá pelo amálgama de significados partilhados.

Na perspectiva de Souza (2006) "Em meio a disputas e inovações em circulação no campo educacional, os professores primários seguiam realizando o seu trabalho apropriando-se de diferentes formas das idéias e propostas em circulação" (p. 84).

Pelos relatos de práticas da professora Botyra Camorim, pode-se inferir disputas em torno das maneiras de fazer. Estas disputas não estão dissociadas das condições e locais de trabalho da professora, de modo que ela relata práticas muito diferenciadas quando trabalha em uma escola isolada onde há escassez de material ou quando atua em uma escola modelo, que já tem por pressuposto ser um mecanismo de divulgação e implantação da reforma.

Se trabalhar em escolas isoladas tornava algumas atividades de difícil realização, a professora, quando possível, utilizava bichos de seda para globalizar o ensino e despertar o interesse. Porém, concordando com Souza (2006), a freqüência das atividades tidas como "inovadoras" na vida escolar é difícil de precisar. "Mas seguramente essas atividades passaram a

fazer parte do repertório didático dos professores acionado em diferentes oportunidades" (SOUZA, 2006, p. 170-171).

Portanto, operações de produção de sentido estão relacionadas à criatividade individual e coletiva das professoras, variando de acordo também com as condições de trabalho. Com isso nega-se a rejeição ou adesão total às inovações pedagógicas. O que os professores fazem é um modo de apropriação criativa dos bens culturais e escolares e, nesse caso, forjam uma seleção de práticas condizentes com as condições de trabalho em um determinado tempo e espaço.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pergunta que animou a investigação foi: o que era ser professora primária na primeira metade do século XX? A partir disso, a hipótese foi a de que perseguir uma trajetória individual permite perceber elementos importantes da profissão docente; bem como a própria organização do sistema público de ensino paulista republicano, cuja expansão foi concomitante a atuação de Botyra como aluna e professora. Desse modo, ao investigar a trajetória de uma aluna e professora paulista pôde-se observar os modos como o sujeito lida com as imposições e normas que visam regulamentar saberes e práticas. Tal ressalva é importante para que os projetos e as múltiplas experiências das professoras não sejam reduzidos aos projetos e às prescrições do Estado ou das instituições.

Ao longo da pesquisa foi possível tecer a trajetória e abordar a experiência da professora Botyra Camorim a partir de documentos produzidos por ela mesma no confronto com outras fontes. Tentando perceber como ela significou a profissão docente, pude mostrar, ainda que timidamente, como o sujeito se produz nas experiências e como as identidades são reinventadas em função das próprias condições de trabalho.

A experiência de Botyra no campo do magistério primário, registrada na literatura por ela escrita, favoreceu uma abordagem histórica sobre a formação de professoras; a carreira do magistério; e a relação dos professores com as inovações.

Pensar a experiência de docência por meio da escritura significa considerar que a experiência e o relato da mesma não se identificam. Ou seja, o relato nunca será a experiência em si, o que não significa a impossibilidade de pensá-la. Como consequência, a finalidade desse procedimento não é buscar a coerência do sujeito, nem a continuidade do percurso, ou ainda, uma única identidade. Antes, porém, interessa abordar uma maneira particular de traduzir experiências que apontam para modos coletivos de viver e perceber a profissão.

Por isso, não procurei a professora "real" na autobiografia, nem a autora nos escritos. Antes, porém, olhei para as narrativas e para os escritos de Botyra Camorim entendendo que eles fazem emergir uma pluraridade de "eus" professores, "várias posições-sujeitos" (FOUCAULT, 1997). Os textos escritos pela professora, em diferentes momentos de sua trajetória, foram profícuos a esse próposito porque neles foi possível perceber a dispersão do sujeito, ou ainda, a pluralidade de vozes (polifonia) que entram em diálogo. Diferentes pontos de vista, de diferentes

atores sociais (professor de Escola Normal, inspetor escolar, sertanejos, dentre outros), que ocupam lugares sociais distintos, emergem evidenciando tensões entre saberes e práticas docentes e modos de ser professora primária, no período.

"Em que medida e de que modo a experiência social de pessoas 'comuns' é relevante para compreensão do processo histórico?" (DAVIS, 1990. p. XI). Essa experiência individual interessa também quando se considera Botyra como sujeito da educação, ao mesmo tempo singular e comum. Em outras palavras, seus discursos, seus escritos e sua história possuem uma singularidade, mas que não está dissociada dos discursos, escritos e histórias de outras mulheres professoras da primeira metade do século XX. Isso porque os sujeitos vão tecendo os fios de sua história num conjunto de (possíveis) meadas. Nesse sentido, não é o sujeito (Botyra) o centro da discussão, mas como ele foi se produzindo e sendo produzido nos jogos das instâncias, num campo de possibilidades: sejam as possibilidades de escolarização da mulher; as possibilidades de formação para o magistério; para o ingresso e permanência na carreira do magistério; ou ainda, para ascensão e sobrevivência da professora primária.

Em função disso, intentei delimitar o espaço onde se deram as primeiras experiências escolares e de vida da aluna Botyra Camorim - o bairro do Brás em São Paulo. O bairro era habitado por uma quantidade significativa de imigrantes, sobretudo italianos, como a própria família Camorim. Esses imigrantes e seus descendentes também compareciam em número considerável nas escolas da Capital paulista. Uma delas, a Escola Normal do Brás, foi responsável pela formação inicial de Botyra e de um outro conjunto de professoras primárias que contribuíram decisivamente para a expansão da escolarização em São Paulo, sobretudo nas regiões mais afastadas da capital, quase sempre zonas rurais. Foi em comunidades rurais que Botyra atuou na maior parte da sua carreira. A precariedade do funcionamento das escolas nesses espaços era tamanha que, em suas narrativas sobre esse período da sua vida, ela não se debruça sobre a sala de aula ou o trabalho com os alunos. Somente quando saiu do "sertão", e passou a atuar em Grupos Escolares da zona urbana, relatos sobre o interior da sala de aula começam a aparecer. Já na última etapa da sua carreira as questões pedagógicas assumem a centralidade de suas preocupações. Muitas delas são discutidas pela professora, não somente na autobiografia, mas também em artigos que ela escreveu na Revista Professor. Nesse aspecto, fica evidente o "[...] desejo de usar a palavra impressa para dizer algo a alguém" (DAVIS, 1990, p. 161).

Tal movimento foi possível em certas condições sociais e históricas. Se a vida cultural das comunidades rurais onde Botyra trabalhou era caracterizada pela tradição oral que se expressava, sobretudo, nas congadas, festas do divino, dentre outras; a cultura da cidade, no caso em Mogi das Cruzes, circulava pela palavra escrita e impressa. A existência de gráficas e de um grupo de intelectuais contribuíram significativamente para as publicações de Botyra na imprensa comum e educacional, por meio das quais ela podia, mesmo depois de aposentada, continuar transmitindo saberes aos professores do Estado e à sociedade mogiana.

A relação da professora com os saberes que circulavam no campo educacional no período da sua atuação no magistério é uma questão da qual me aproximei inicialmente, mas que precisa ser mais bem estudada. Com esse propósito, no capítulo II intentei circunscrever os saberes que circulavam na Escola Normal do Brás no período da formação inicial de Botyra, entretanto, não foi possível abordar o modo como ela se apropriou de tais saberes. Em palestra proferida na Casa do Poeta de São Paulo, a professora afirma que seu "primeiro trabalho publicado foi na antiga Revista do Ensino em 1927, quando eu era uma estudante e fui designada pelo meu professor, para ler esse trabalho no Grupo Escolar Almirande Barroso, durante uma festa escolar" (CAMORIM, 1986, p. 231). A localização desse trabalho talvez ajude a discorrer melhor sobre o problema em questão.

Já no capítulo IV, pude abordar a relação de Botyra ao saber científico, mais especificamente ao ideário escolanovista, porém, isso não significa que a Escola Nova da década de 1950 foi tomada numa comparação de igualdade com a Escola Nova da década de 1920. Esse modelo pedagógico foi extensamente difundido em São Paulo entre 1920 e 1960. Nesse período, provavelmente, circularam diversas concepções de escolanovismo, com diferentes propósitos e ênfases.

A despeito das limitações observadas, ambos os capítulos (II e IV) não deixam de contribuir com as pesquisas que apontam para o peso da Escola Nova na constituição do sistema público de ensino paulista. Dentre elas, Souza (2006) considera que

[...] a Escola Nova ocupa papel de destaque pela predominância e força que esse ideário teve no período entre as décadas de 1920 e 1960 determinando a configuração do campo pedagógico, as políticas educacionais, a profissionalização dos educadores e o engendramento de práticas educativas (p. 141).

Ainda que não tenha aprofundado nessas questões, as primeiras incursões foram importantes para mostrar que as práticas e saberes escolares são acionados em condições históricas e sociais específicas.

Interrogar sobre como e quando os professores lançam mão de um ou outro conjunto de saberes é importante para compreensão do exercício da profissão docente em certos espaços e tempos. Tais escolhas não estão dissociadas de uma relação criativa que os professores estabelecem com os saberes quando se deparam com as urgências do cotidiano escolar. Em outras palavras, "a urgência da ação aproxima as elaborações programáticas à bricolagem e coloca violentamente em contraste as estratégias didáticas e as improvisações apressadas, o questionamento teórico dos discursos de formação e os imperativos pedagógicos do terreno" (CHARTIER, 2000, p. 165).

Se cada professor e cada professora reinventam cotidianamente o seu saber-fazer, qual a representatividade de investigar as maneiras de fazer de uma única professora? As maneiras de fazer e as invenções não são ilimitadas ou aleatórias. Elas supõem "o conhecimento e a aplicação de códigos" (CERTEAU, 2003, p. 83). Por isso, "correspondem a procedimentos em número finito" e obedecem "uma lógica dos jogos de ações relativas a tipos e circunstâncias" (p. 83). Estudar uma trajetória permite perceber como em diferentes tempos e espaços as professoras acionam práticas e saberes para dar respostas aos desafios do cotidiano escolar.

Por fim, a partir dos fios da história de uma professora, inseridos em meadas de relações, foi possível tecer considerações sobre o trabalho docente na primeira metade do século XX. No emaranhado das relações entre os fios de uma experiência particular e as meadas nas quais ela se inscreve, emergem os possíveis para se tecer a própria história, e os modos como em diferentes contextos os sujeitos podem ressignificar os seus papéis e sua maneira de estar no mundo, de ser professor, de ser professora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Rachel. A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930). In: VIDAL, Diana (org.). *Educação e Reforma*: Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; São Paulo: CNPQ: USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em História da Educação, 2008, p. 77-110.

ALCÂNTARA MACHADO, Antonio de. Novelas paulistanas: *Braz, Bexiga e Barra Funda*. 6ª Ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olimpio Editora, 1979.

ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ferreira de. *A escola pitoresca e outros trabalhos*. 2ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

\_\_\_\_\_. *Professorandas do Braz*. Revista da Sociedade de Educação. São Paulo, v.I, n.3, dez. 1923, p. 236-245.

ANDERSON, Alfredo A. *A dactilografia*. 11ª Ed. São Paulo: Assumpção, Teixeira Indústria Gráfica S/A., 1944.

ANTONACCI, Maria Antonieta Martinez. A escola e seus equipamentos. In: REIS, Maria Cândida Delgado (org.). *Caetano de Campos: Fragmentos da História da Instrução Pública no Estado de São Paulo*. Associação dos ex-alunos do IECc. São Paulo: 1994. p. 73-82.

ANTUNHA, Heládio. *A Instrução Pública no Estado e São Paulo*: a reforma de 1920. Estudos e Documentos. FEUSP, 1976.

AZEVEDO, Fernando. A educação pública em São Paulo. (Inquérito realizado em 1926 pelo jornal O Estado de S. Paulo) Cia Editora Nacional, 1937.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance* (trad. Aurora Fornoni Barnardini et. al.). São Paulo: Hucitec, 1993.

BARLETTA, Jacy. *O lugar dos objetos no arquivo: materiais escolares*, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) FEUSP. São Paulo.

BARROS, M. R. de. Centro Mello Freire de Cultura completa 28 anos e corre risco de fechar. Mogi das Cruzes, MogiNews, 1993, 12 a 18 de junho, p. 8.

BARTH, P. Pedagogia. Ciencia y educacion (manuales).

BARTHES, R. Escritores, intelectuais, professores. \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 265-280.

. O prazer do texto. Edições 70 (s.d.).

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *Mulher virtuosa, quem a achará?* O discurso da Igreja acerca da educação feminina no IV Congresso Interamericano de Educação Católica (1951). Revista Brasileira de História da Educação, n.2, jul/dez., 2001, p. 117-136.

BESEN, Ricardo. *A feroz urbanização de São Paulo no início do século XX*. Revista Histórica, Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, n. 13, jan./fev./mar.,2004, p. 43-50.

BILAC, Olavo; BONFIM, M. *Atravez do Brazil*: livro de leitura para o curso medio das Escolas Primarias. 19<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1929.

BITTENCOURT, Circe. *Produção didática e programas de ensino das escolas paulistas nas primeiras décadas do século XX*. Revista da Faculdade de Educação, v.15, n.2, jul/dez. 1989, p. 167-187.

BONTEMPI JR., Bruno. A cadeira de história e filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa. São Paulo, 2001. Tese de doutorado. PUC/SP.

BRÉMOND, F. *Lectures de pédagogie pratique*. Troisième édition. Bibliotheque dês Écoles Normales. Paris.

BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. São Paulo: EDUSC, 2004

CAMMAROTA, Luciana. *Os passos do gigante*. Revista Histórica, Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, n. 13, jan./fev./mar., 2004, p. 9-11.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES et all. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.225-254.

\_\_\_\_\_. A caixa de utensílios e a biblioteca: Pedagogia e Práticas de Leitura. In: VIDAL, Diana; HILSDORF, Maria Lucia S (orgs.). *Brasil 500 anos*: Tópicas em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTTA, Marcus Levy A (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*: itinerários históricos. São Paulo : Cortez, 2007, p. 17-40.

\_\_\_\_\_; VIDAL, D (org.). *Biblioteca e formação docente*: Percursos de leitura (1902-1935). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. 'Fazeres' ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. São Paulo, Educação e pesquisa, volume 26, nr. 02, jul. dez. 2000, p. 157-168.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

COELHO, Augusto. *Princípios de Pedagogia*. Tomo I e III. São Paulo: Teixeira e Irmão Editores.

COMPAYRÉ, G. Herbart et L'Education par l'instruction. Paris.

CULLER, Jonathan. Narrativa. In: *Teoria literária: uma introdução*. Trad. Sandra Guardini Teixeira Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

CUNHA, Teresa; MIGNOT, Ana Chrystina V (orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Cultura, memória e currículo; v. 3)

\_\_\_\_\_. *Armadilhas da sedução – os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CUSTÓDIO, M; HILSDORF, Maria Lucia. *O Colégio dos Jesuítas de São Paulo (Que não era Colégio nem se chamava São Paulo)*. Revista do Instituto de Estudos Brasileirs (IEB), São Paulo, n. 39, p. 169-180, 1995.

DAVIS, Natalie Z. *Culturas do povo:* sociedade e cultura no início da França Moderna. Tradução Mariza Corrêa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*. 9ª Ed. Tradução de Ephraim Ferreiara Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DEMARTINI, Zeila de Brito (Coord.). *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo.* Sao Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1984.

\_\_\_\_\_; ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, M.C.S.S.; SILVA, V.L.G. (Orgs.). Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 69-94.

DIETRICH, Ana Maria. *A São Paulo iluminada do século XIX do azeite de baleia a luz elétrica*. Revista Histórica, Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, n. 11, jun./jul./ago.,2003, p. 16-22.

DUARTE, Constância L. A ficção didática de Nísia Floresta. In: LOPES et all. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 291-324.

ESCOLANO, A. La cultura material de la escola. En el centenário de la Junta para La Ampliación de Estudios, 1907-2007. Berlanga de Duero-Soria, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918). São Paulo: Feusp, 1996 (tese de doutorado). \_. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: . (org.). Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 90-125. \_; SOUZA, Rosa F. A contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a renovação da História o Ensino Primário no Brasil. In: VIDAL, Diana (org.). Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1983-1971). Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006. FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. FOUCAULT, Michel. O que é o autor? S.L.: Passagens, 1997, p. 29-71. GALVÃO, Ana Maria de O. Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920). Editora Universitária/ UFPB, 1998. GANDINI, Raquel Pereira Chain. Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952. Campinas: São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995. . Antônio Ferreira de Almeida Júnior. In: FÁVERO, Maria de Loudes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. Dicionário de educadores no Brasil. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002. p.131-137. GLEZER, Raquel. Visões de São Paulo. XVI Simpósio Nacional - Memória, História e Históriografia – ANPUH/UERJ, Rio de Janeiro, 1991. \_. As transformações da cidade de São Paulo na virada dos séculos XIX e XX. Cadernos de História de São Paulo, n. 3 e 4, out.-dez. 1994 e ago.-out. 1995, p. 17-28.

GOODENOUGH, Florence L. *Test de inteligência infantil por meio del dibujo de la figura humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1971.

GOMES, Angela de Castro. *Essa gente do Rio... Modernismo e Nacionalismo*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GUSMÃO, Sérgio; LEMOS, Leandro. *A trajetória de um sucesso*: a Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da PUCRS. Porto Alegre, Análise, v.17, n.2, jul./dez. 2006, p. 274-283.

JACINTO, Claudia. *Um quilombo na freguesia de São Bernardo*. Revista Histórica, Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, n. 13, jan./fev./mar.,2004, p. 39-42.

JORGE, Janes. *Rios e várzeas na urbanização de São Paulo (1890-1940)*. Revista Histórica, Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, n. 11, jun./jul./ago.,2003, p. 9-15.

LACERDA, Lílian Maria de. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (orgs.). *Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 81-108.

LOURENÇO FILHO. *Um inquérito sobre o que os moços leem*. Revista Educação de São Paulo. São Paulo, out. de 1927, vol.I, n.1, p.30-39.

\_\_\_\_\_. *Há uma vocação para o magistério?* Revista Educação de São Paulo. São Paulo, 1928, p. 7-18.

LUGLI, Rosario. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)*. São Paulo: FEUSP (Mestrado), 1997.

LUQUET, G.-H. Le dessin enfantin. Paris: Librairie Félix Alcan, 1935.

MARION, Divo. *O desenho da criança ou Psicologia do Desenho da Criança*. São Paulo: Editora do Brasil, 1957.

MATOS, Odilon Nogueira de. *Café e ferrovias: a evolução ferroviária de São Paulo e o desenvolvimento da cultura cafeeira*. São Paulo: Alfa-Omega, 1974.

MERCANTE, Vitor. Metodología especial de la enseñanza primaria. Buenos Aires, 1921.

MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (orgs.). *Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MITRULIS, Eleny. *Os últimos baluartes* - Uma contribuição ao Estudo da Escola Primária: as práticas de Inspeção Escolar e de Supervisão Pedagógica. Tese de doutoramento. FEUSP, São Paulo, 1993.

MONTESSORI, Maria. Anthropologia Pedagogica.

MORAES, Dislane Zerbinatti. *Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores.* São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo 1996.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A (et all). *Profissão Professor*. 2ª Ed. Porto Editora, 1992, p. 13-34. (Coleção Ciências da Educação)

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação, 4, 1991, p. 109-139.

\_\_\_\_\_. A Imprensa de Educação e Ensino. In: CATANI, D.; BASTOS, Maria Helena (orgs.). *Educação em Revista*: A imprensa pedagógica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 11-32.

RICO, Antón C. Por una Historia Comparada de la Educación en España, Portugal y América Latina. In: ESCOLANO, A; FERNÁNDEZ, R. (org.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: SEHE, 1997, p. 240-245.

PEREIRA, Robson; MAGALHÃES, Sônia. *Diário Íntimo de Altino Arantes*: subsídios para história política e administrativa de São Paulo. Revista Histórica, Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, n. 15, jul./ago./set.,2004, p. 23-29.

PIÉRON, Henri. *Psychologia Experimental*. 2ª Ed. Tradução autorizada por Lourenço Filho. Biblioteca de Educação. Companhia Melhoramentos de São Paulo.

PINCINATO, Daiane A. V. *Homens e masculinidades na carreira do magistério*: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950-1980). 2007. Tese (Doutorado). São Paulo, FEUSP, 2007.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. IV Centenário da fundação da cidade de São Paulo. São Paulo: Gráfica Municipal, 1954.

RABELLO, Sylvio. *Psicologia do Desenho Infantil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

RAYOT, E. Leçons de psychologie avec dês applications a l'education.

REALE, Ebe. *Brás, Pinheiros e Jardins*: três bairros, três mundos. São Paulo: Pioneira : Editora da Universidade de São Paulo, 1982.

REVEL, J (1998). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de. Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

RIBEIRO, Carolina. O Ensino através da História. PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *IV Centenário da fundação da cidade de São Paulo*. São Paulo: Gráfica Municipal, 1954, p. 99-117.

RIBEIRO, Ricardo. *Inspeção e Escola Primária em São Paulo*: Trabalho e memória. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, 1990.

\_\_\_\_\_. *Professoras de outrora*: Escola Primária Paulista (1925-1950). Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, 1996.

ROMANI, Carlo. São Paulo: *A revolução dos tenentes*. Revista Histórica, Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, n. 13, jan./fev./mar., 2004, p. 19-26.

SEVCENKO, Nicolau. Orfeu extático na metrópole - São Paulo: Sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. . Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1999. SILVA, Marcos Virgílio. Mitos persistentes: o "aniversário de São Paulo" e a herança do IV Centenário. Revista Histórica, Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, n. 13, jan./fev./mar.,2004, p.4-8. SOUZA, Rosa F. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. . Alicerces da Pátria: Escola Primária e Cultura Escolar no Estado de São Paulo (1890-1976). Araraquara, UNESP, 2006 (Tese de Livre Docência). \_\_. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy A (org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo : Cortez, 2007, p. 163-192. TANURI, Leonor. O ensino normal no estado de São Paulo (1890 - 1930). São Paulo, Faculdade de Educação – USP. Estudos e Documentos, vol. 16, 1979. . A Escola Normal no Estado de São Paulo: de seus primórdios até 1930. In: REIS, Maria Cândida Delgado (org.). Caetano de Campos: Fragmentos da História da Instrução Pública no Estado de São Paulo. Associação dos ex-alunos do IECc. São Paulo: 1994. \_. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Campinas-SP, v.

TELLES, Norma. *Escritoras, Escritas, Escrituras*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p.401-442.

THOMPSON, E.P. A miséria da teoria. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

14, 2000, p. 61-88.

TORRES, Maria Celestina. *O bairro do Brás*. Prefeitura Municipal – Secretaria de educação e cultura departamento de cultura. Série História dos bairros de São Paulo – I, s.d.

UEDATA, Rosa G. *As Hospedarias de Imigrantes em São Paulo*. Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. ANPUH/SP – UNICAMP. Campinas, set. 2004. Cdrom.

VALDEMARIN, V. T. . Metodo Intuitivo: Os Sentidos Como Janelas e Portas Que Se Abrem Para Um Mundo Interpretado. In: Almeida, Jane Soares de; Souza, Rosa Fatima de; Valdemarin, Vera Teresa. (Org.). O LEGADO EDUCACIONAL DO SECULO XIX. ARARAQUARA: UNESP, 1998, v., p. 63-105.

VEIGA, José. *Coletânea Mogiana*. Mogi das Cruzes: ART-SET Gráfica, Editora e Publicidade, 1969.

VELHO, Gilberto. *Estilo de vida urbano e modernidade*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.8, n.16, 1995, p. 227-234.

VERENA, Alberti. *Literatura e autobiografia*: a questão do sujeito na narrativa. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, 1991, p. 66-81.

VICENTINI, Paula P. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): Profissão docente e organização do magistério (1930-1964)*. São Paulo, FEUSP (Mestrado), 1997.

VIDAL, Diana. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX : uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte : Autêntica, 1998, p. 73-87.

Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES et all. <i>500 anos de educação no Brasil</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-517.
<i>O exercício disciplinado do olhar</i> : livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
; CARVALHO, Marília P. de. Mulheres e Magistério Primário: Tensões, Ambigüidades e Deslocamentos. In: VIDAL, Diana G; HILSDORF, Maria Lúcia S (orgs.). <i>Brasil 500 anos: Tópicas em História da Educação</i> . São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p.205-224.
; FARIA FILHO, L. et all. <i>A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação a história da educação brasileira</i> . Educação & Pesquisa, vol. 30, nr. 1, jan/abr. 2004, p. 139-160.
Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primário (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. – (Coleção Memória e Educação)
; ABDALA, Rachel. <i>A fotografia como fonte para a História da Educação</i> : questões teórico-metodológicas e de pesquisa. Educação, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 177-194, 2005.
Experiências de Docência e Formação. In: SOUZA, E; ABRAHÃO, M. H. (orgs.).

Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPURS, 2006a, p. 335-346.

(1983-1971). Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006b.

(org.). Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil

e

Christianni	
conectada	(final do XIX). In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, L.; FERNANDES, R. Para
Moura[et	t al.], org. <i>Instituições escolares no Brasil</i> : conceito e reconstrução histórica.
paulistas. S	São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura.
Christianni; PORTES, Écio; ARRUDA, Maria Aparecida (orgs.). História da Educação: ensino pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006c. p. 11-26.	
CAMORIN	M, Botyra. <i>Uma vida no magistério</i> . São Paulo: Saraiva, 1962.
A a	aplicação dos testes. In: Revista do Professor. Ano XVII, n. 44; mar. 1959, p. 15.
	·
Co	pisas da minha terra. In: Revista do Professor. Ano XVII, n. 49; dez. 1959, p. 36.
Me	eu Professor. In: Revista do Professor. Ano XVIII, n. 53; abr. 1960, p.30.
Ve	nturis Ventis. In: Revista do Professor. Ano XVIII, n. 55; jul. 1960, p.29.
Fé	rias Escolares. In: Revista do Professor. Ano XVIII, n.58; out. 1960, p.25.
Di	sciplina Rigorosa. In: Revista do Professor. Ano XVIII, n. 59; nov. 1960, p.13.
Ma	aestro Julião. In: Revista do Professor. Ano XX, n. 66; janfev. 1962, p.21.

\_\_\_\_\_ Museu de Arte. In: Revista do Professor. Ano XX, n. 67; mar.-mai. 1962, p.33.

	_ Mulher Brasileira. In: Revista do Professor. Ano XX, n.69; agoset. 1962, p.20.
	_ O privilégio de ser professor. In: Revista do Professor. Ano XXI, n.71; janmar. 1963
p.30.	O grande segredo. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1966.
	Cristina. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1968.
	Além da Terra. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1974.
	Trevo de quatro folhas. Mogi das Cruzes, 1978
1986.	Coisas que acontecem. São Paulo: Oficinas da Sociedade Impressora Pannartz Ltda,
	O Romance da Sra. Gatti. 1972
LISBO 1962,	OA, Luiz Horta. <i>Uma vida no magistério</i> . Revista do Professor. Ano XX, n.68; junjul. p.34.

## Livros de memórias

DORA LICE. O calvário de uma professora. São Paulo, Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.

NUCCI, Felicidade. Memórias de uma mestra-escola. São Paulo, 1985.

MACHADO, Luzia Ribeiro. Minha escola, minha vida. Goiânia: Casa Editora A, 1977.

## **Documentos oficiais**

Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1907-1908; 1913; 1917; 1918; 1926; 1935-36; 1936-37.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 169 de 7 de agosto de 1893. Addita diversas disposições á lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. São Paulo: Tipographia do Diário Oficial. Tomo III, p. 31-38

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.359 de 24 de dezembro de 1912. Cria uma Escola Normal Primária no districto do Braz, da capital do Estado e outra na cidade de Casa Branca. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. São Paulo: Tipographia do Diário Oficial. Tomo XXII, p. 87.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.579 de 19 de dezembro de 1917. Estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública do Estado. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. Tomo XXVI, p. 44-51.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.750 de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública do Estado. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial. Tomo XXX, p. 50-63.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2.095 de 24 de dezembro de 1925. Approva o Decreto n. 3.858 de 11 de junho de 1925, expedido pelo Poder Executivo, e que reformou a Instrução Pública do Estado. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. Tomo XXXV, p. 32-35.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2.269 de 31 dezembro de 1927. Reforma a Instrução Pública do Estado. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. Tomo XXXVII, p. 274-281.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 3.187 de 30 de março de 1920. Abre no Thesouro do Estado, á Secretaria do Interior, um credito especial de 3.386:403\$468, para as despezas feitas com a epidemia da grippe. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial. Tomo XXX, p. 75.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 3.356 de 31 de maio de 1921. Regulamenta a Lei n. 1.750 de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 3ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. Tomo XXXI, p. 54-133.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 3.858 de 11 de junho de 1925. Reforma a Instrução Pública do Estado. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. Tomo XXXV, p. 309-327.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.335 de 7 de janeiro de 1932. Reorganiza a Instrução Pública e dá outras providencias. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. Tomo XLII, p. 67-72.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação e da Saúde Pública. Decreto n. 5.884 de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 3ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. Tomo XLIII, p. 278-449.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 6.943 de 5 de fevereiro de 1935. Crea um Ginásio Oficial em Mogi das Cruzes. Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. Tomo XLV, p. 51.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 6.947 de 6 de fevereiro de 1935. Consolida disposições anteriores e introduz modificações na carreira do magistério primário, instituída pelo Decreto n. 5.884 de 21 de abril de 1933, e alterada pelo Decreto n. 6.197, de 9 de dezembro de 1933.

Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. Tomo XLV, p. 54-63.

SÃO PAULO (Estado). Secretária de Estado dos Negocios da Educação. Consolidação das Leis de Ensino, Decreto n. 17.698 de 26 de novembro de 1947. Imprensa Oficial do Estado.

## **Documentos escolares**

Livro de Comemoração do Jubileu da Escola Normal Padre Anchieta. Livro de Matrícula do Grupo Modelo Anexo à Escola Normal do Brás de 1919 Livro de Exames de Suficiência da Escola Complementar anexa à Escola Normal do Brás Livro de Matrícula da Escola Complementar anexa à Escola Normal do Brás Inventário de bens da Escola Normal do Brás de 1913 e 1924 Livro de Consultas da Biblioteca da Escola Normal do Brás

## **Jornais**

Jornal do Professor. São Paulo: Centro do Professorado Paulista. O Estado de São Paulo, 25 de janeiro de 1954, p. 123. Diário de Mogi, terça-feira, 7 de janeiro de 1969, p. 4 Diário de Mogi, 25 de fevereiro de 1969 MogiNews, 1993, 12 a 18 de junho, p. 8. Mogi News, 18 a 24 de junho de 1994.

## **Revistas**

Revista do Professor. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, 1934-1965. EDUCAÇÃO. SÃO PAULO, 1928. Revista da Sociedade de Educação: São Paulo, 1923. Revista Escola Nova. São Paulo. 1931, vol. II, n.3 e 4.

#### **Sites**

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/mmo.php?t=002

http://www.fundaj.gov.br/licitacao/individuacao socializacao.pdf

 $\underline{http://www.saobernardo.sp.gov.br/comuns/pqt\_container\_r01.asp?srcpg=\underline{historia\_historia\_sintese\&lIHTM=false}$ 

# ANEXO A

Comentário	Quem faz	Profissão	Local	Suporte	Ano
B.C., educadora emérita é também excelente romancista.	-	-	São Paulo/SP	Livros e autores – A Gazeta	1966
B.C., é um exemplo típico de vocação literária.	-	-	Campinas/ SP	Correio Popular	1966
À B.C., nossos parabéns pelas magníficas obras que vem apresentando.	Dias Monteiro	-	Taubaté/SP	Tribuna	1966
A simplicidade e a espontaneidade são o seu melhor instrumento de trabalho.		-	São Paulo/SP	Notas literárias Diário de S. Paulo	1966
B.C. revelou qualidade de ficcionista aprimorada e elegante []	-	-	Fortaleza/CE	O Estado	1966
Considero B.C. uma criatura diferente, verificando o valor dessa mulher- professora capaz de atrair atenções para o setor feminino das letras em Mogi das Cruzes.		-	Curitiba/PR	-	1966
B.C., com sua pena delicada, descreve com alto sentido de realidade as cenas que os seus estados de alma vivem, dando-nos a impressão que participamos também da vida dos seus personagens.	Inocêncio Candelária		Mogi das Cruzes/SP	Diário de Mogi	1966
Seu livro cheio daquela delicadeza e finura de sentimentos que lhe é peculiar, encanta o leitor. Sua alma de artista se renova a cada livro que a sra. Publica como roseira que a cada florada apresenta flores mais belas e perfume mais raro.	Walter Waeny	-	Santos/SP	-	1969
Como romancista continua seguindo uma rota deveras interessante, numa das mais difíceis modalidades das letras.	Ferrer Lopes	Poeta	Queluz/Portugal	-	1969
A autora é uma escritora autêntica, escreve com sinceridade o que sente.	Boris Resnichenco	-	Taubaté/SP	-	1969
B. C. se revela uma escritora com grandes qualidades para o romance psicológico.	Álvaro Faria	-	Rio de Janeiro/RJ	-	1969
Obrigada pelo que a sra. oferece para o povo brasileiro, principalmente aos jovens que depois de terem lido seu livro, aprendem a amar, ou melhor dizendo conhecem-se a si mesmos. Sua obra, foi para mim uma lição. Merece a crítica que recebeu.	Regina Santana	-	Boston/EUA	-	1969
o livro de B. C. nos mostra desde suas primeiras páginas, a sensibilidade da autora.	Agostinho Ramos	Professor	São Paulo/SP	Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo	1968
D. Botyra escreve de tal maneira que vivemos ao lado de seus personagens, sentido suas alegrias e tristezas.	Jurema Conceição de Almeida	Professora	São Paulo/ SP	Diretora do G. E. Capistrano de Abreu	1968
No romance de B. C., perpassam personagens que dir-se-iam figuras reais agirando-se no tumulto da vida, nas asperezas do destino e nas incertezas do amor.	Carlyle Martins	-	Fortaleza/ CE	Unitário	1968

B. C., uma das maiores expressões literárias de Mogi das Cruzes	Inocêncio Candelária	-	Mogi das Cruzes/SP	Diário de Mogi	1968
À B. C., escritora paulista, não se podem negar altas qualidades de pintora de almas e raros atributos de imaginação.	-	-	-	Correio do Ceará	1968
B. C., romancista, poeta, jornalista, tudo que essa escritora faz nessa atividade, é com amor, elegância de estilo e muita dedicação. A CASA DO POETA DE SÃO PAULO, orgulha-se de tê-la entre os seus.	Bernardo Pedroso	Presidente da Casa do Poeta de São Paulo	São Paulo/ SP	-	1968
Não é romancista quem quer mas sim quem pode e vós, tendes todos os atributos indispensáveis para vir a marcar um lugar de destaque nas letras brasileiras.	Ferrer Lopes	Poeta	Queluz- Portugal	-	1968
Fiquei gostando imensamente da senhora pelo bem que seu livro me fêz.	Leda Belotto	-	Caxias do Sul- RS	-	1968
Tanto na poesia como na prosa, a alma feminina de B. C. com tôda a sua sutiliza, se faz presente na fluência e na delicadeza da linguagem, na elegância e precisão com que desenrola a trama psicológica, alcançando a plenitude, sem explorar cenas fortes que o tema poderia oferecer, fugindo assim ao sensualismo banal, tão comum na literatura de nossos dias.		-	Santos/ SP	-	1968
Seu livro impressionou-me pelo realismo. Continue a perscrutar a alma humana, a questionar suas áreas obscuras e a lançar a semente, pois o campo é fértil e as plantas crescerão e produzirão flores e frutos. A obra, de leitura acessível e singela impressionou-me deveras pelo peso do problema. Vidas humanas que atravessaram a existência sem se realizarem no amor.	Paulo Homero	Padre	São Paulo/SP	Comunidades dos Padres Sacramentinos	1969
lendo-a a crítica se olvida. Lendo-a satisfaz-se em receber tanto que o dar, mesmo crítica, torna-se sem expressão.	André Kisil	-	São Paulo/SP	-	1969
Nos seus romances, transparecem as características marcantes de observação precisa e expressão fluente a serviço da imaginação criadora, a capacidade de reproduzir situações reais da vida com segurança, exatidão e finura, qualidades fundamentais e o estilo de uma grande escritora.		-	São Paulo/SP	-	1969
Maneja com talento a pena e a lira esta escritora que Mogi bendiz, a ilustre intelectual dona Botyra!	Inocêncio Candelária		Mogi das Cruzes/SP	-	1969
O livro de B. C. constitui motivo de orgulho para seus alunos e legítimo padrão de glória para o ensino a que ela tanto serviu.	Corrêa Junior	-	-	A Gazeta	1973
O livro vale como protesto nesses vales do sem-fim. A professora trouxe-nos valiosa contribuição à luta contra o nosso subdesenvolvimento físico e cultural.	Edgard Braga	-	-	Diário de São Paulo	1973
O livro é perfeito no tema e na forma.	Dr. Raymundo de Menezes	-	-	-	1973
		-	-	-	1973

Há no seu livro páginas de tocante simplicidade e beleza. Mogi das Cruzes está de parabéns e o seu meio intelectual enriquecido com a presença dessa	Jansen Filho				
escritora serena e equilibrada que com felicidade se locomove no mundo misterioso da difícil arte de escrever.					
B. C. é exemplo típico de vocação literária.	_	-	Campinas/SP	Correio Popular	1973
B. C., educadora emérita, é também excelente romancista. "Um estranho na família" livro humaníssimo.	Amoroso Lima	-	-	A Gazeta – Livros e autores.	
A Sra. Dna. B. C. as minhas respeitosas homenagens pela publicação do seu mimoso livro "Cristina" que acaba de enriquecer as letras pátrias.	Paulo Rolim Lourenço	Bispo Diocesano	-	-	1973
La escritora posse todos los recursos intelectuales para llevar a buen fin el arte de escribir novelas.	-	-	España	Organo oficial de la Casa de España	1973
Seus trabalhos devem ser conhecidos por todos que amam o belo e que apreciam os grandes valores.	Andreozzi	Professora e poetisa	-	-	1973
A escritora sentimental e inspirada, dominando com desembaraço e habilidade as exigências da estrutura de seus romances, sem rebuscados enfáticos tece-os com calor, com suspense e com mistério falando daquilo que o leitor deseja ouvir e sentir e da forma porque o deseja. Parabéns por mais uma jóia que incrusta no seu título de Intelectual.	Evangelista do	1	-	-	1973
Não sabemos onde B. C. é mais admirável. Se ao delinear os romances com que tem enriquecido as letras nacionais, se ao conceber os bonitos poemas com que uma vez ou outra encanta a nossa emotividade.	,	-	Ceará	A Fortaleza	1974
Como escritora, B. C. é uma força viva à procura de comunicação. Como mulher é um exemplo extraordinário de fé naquilo que faz e naquilo que almeja.	Monteiro	Jornalista	Mogi das Cruzes/SP	Diário de Mogi	1974
O livro de B. C. vai penetrando lento e manso atingindo-nos a sensibilidade. A vida aí está debuxada de forma singela, sem rebuscamentos literários.	Nyssia Freitas Meira	Professora	Mogi das Cruzes/SP	-	1974
A autora volta a revelar em sua inclinação literária, a simplicidade agradável do estilo com que se apresenta ao leitor.	-	-	-	O Professor – Órgão do CPP	1974
A escritora B. C., intelectual autêntica merece uma oportunidade por parte de nossas grandes editoras a fim de entrar para o rol das principais escritoras brasileiras, o que é justo.	Adolfo Macedo	-	-	Assuntos literários	1974