

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS E HISTÓRIAS IMPROVÁVEIS DE SUCESSO NA ESCOLA SOB O OLHAR DA MEMÓRIA (1870-1985)

■ PAULA PERIN VICENTINI

Universidade de São Paulo

■ RITA DE CASSIA GALLEGO

Universidade de São Paulo

■ VIVIAN BATISTA DA SILVA

Universidade de São Paulo

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória e as memórias de três professoras que ocuparam posições distintas no campo educacional no Estado de São Paulo e na cidade de Niterói, entre 1870 e 1985. Além da docência, as três assumiram o cargo de direção escolar, sendo que duas atuaram no ensino primário e uma delas teve sua carreira voltada à Escola Normal e à escrita de livros sobre Didática e Pedagogia. Tal análise visa dar visibilidade às concepções e às práticas que evidenciaram a preocupação em assegurar a aprendizagem de todos os alunos, buscando alternativas para as dificuldades apresentadas por eles e, assim, promover o sucesso escolar, a despeito das condições de trabalho adversas. As histórias das professoras são construídas a partir de uma série de fontes orais e escritas, entre as quais estão narrativas das próprias professoras acerca de seu trabalho e memórias de alguns de seus ex-alunos. Figuram, ainda, livros, relatórios de inspetores de ensino e matérias da grande imprensa, em que foi possível localizar referências à atuação das professoras. A discussão apresentada colabora com estudos sobre a produção do sucesso e do fracasso escolar e acerca da presença inovadora das mulheres na educação e, reconhecendo a importância de se procurar variar “o foco da objetiva” proposta por Revel (1989), evidencia novos olhares sobre o fenômeno.

Palavras-chave: Magistério brasileiro. Sucesso e fracasso escolar. Trajetórias de professoras. Memórias.

ABSTRACT **TEACHERS' TRAJECTORIES AND UNLIKELY SUCCESS STORIES AT SCHOOL UNDER THE MEMORY GAZE (1870-1985)**

This article analyzes the trajectory and the memories of three teachers who occupied distinct positions in the educational field in the state of São Paulo and in the city of Niterói between 1870 and 1985. In addition to teaching, the three accepted the school management position, two of them worked in primary education and one of them taught in the Normal School and wrote books on Didactics and Pedagogy. This analysis aims to give visibility to the conceptions and practices which highlighted the concern in assuring the learning of all students, searching for alternatives to the difficulties presented by them, and, thus, promote school success in spite of adverse working conditions. The teachers' stories are built from a series of oral and written sources, among which are the teacher's own narratives about their work and memories of some of their former students. There are also books, teaching inspectors' reports and articles of the mainstream media, where it was possible to find references to teachers' performance. The discussion presented collaborates with the studies about the production of school success and failure and about the innovative presence of women in education and, recognizing the importance of trying to vary the "focal lens scale" proposed by Revel (1989), reveals new insights on the phenomenon.

Keywords: Brazilian teaching. School's success and failure. Trajectories of teachers. Memories.

RESUMEN **TRAJETORIAS DE PROFESORAS E HISTORIAS IMPROVABLES DE ÉXITO EN LA ESCUELA BAJO LA MIRADA DE LA MEMORIA (1870-1985)**

Este artículo analiza la trayectoria y las memorias de tres profesoras que ocuparon posiciones distintas en el campo educativo en el Estado de São Paulo y en la ciudad de Niterói, entre 1870 y 1985. Además de la docencia, las tres asumieron el cargo de dirección escolar; dos actuaron en la enseñanza primaria y una de ellas orientó su carrera a la Escuela Normal ya la escritura de libros sobre Didáctica y Pedagogía. El análisis pretende dar visibilidad a las concepciones y las prácticas que evidenciaron la preocupación en asegurar el aprendizaje de todos los alumnos, buscando alternativas a las dificultades presentadas por ellos y, así, así promover el éxito escolar, a pesar de las adversas condiciones de trabajo. Las historias de las profesoras se construyeron a partir de una serie de fuentes orales y escritas, entre las cuales

están narrativas de las propias profesoras acerca de su trabajo y memorias de algunos de sus ex alumnos. Además, se incluyeron libros, relatorios de inspectores de enseñanza y materias de amplios tirajes impresos en los fue posible localizar referencias de la actuación de las profesoras. La discusión presentada colabora con estudios sobre la producción del éxito y del fracaso escolar en relación con la presencia innovadora de mujeres en la educación y reconoce la importancia de tratar de variar el “el foco del objetivo” propuesta por Ravel (1989), lo que evidencia nuevas miradas sobre el fenómeno.

Palabras clave: Magisterio brasileño. Éxito y fracaso escolar. Trayectorias de profesoras. Memorias.

A maneira pela qual os professores primários classificam os ‘fracassos’ escolares, ou seja, atribuem a esses acontecimentos um contexto interpretativo, é relativamente diferente quando julgam individualmente os alunos de uma classe ou quando julgam as ‘causas gerais’ do fenômeno. Quando os professores falam de uma forma muito genérica, as ‘grandes causas sociais’ tornam-se predominantes. Procedem assim, de certa forma, à maneira dos sociólogos que manipulam categorias macrossociológicas. [...] No entanto, quando é preciso evocar esse ou aquele aluno da classe, com suas dificuldades e suas capacidades específicas, seu modo de comportamento e seu desempenho escolar, os professores não mantêm mais o mesmo discurso. As explicações tornam-se menos segmentadas, menos caricaturais, menos evidentes. Confrontados com algumas crianças, apresentam questões prementes: como fazer para modificar ou ‘desbloquear’ uma situação difícil? Por que tal aluno que era um ‘perfeito vagabundo’, um belo dia começa a ‘funcionar melhor’, ‘a interessar-se mais’, ao passo que nunca conseguimos fazer nada por aquele outro?

(LAHIRE, 2004, p. 12-13)

Trajétórias profissionais, sucesso e fracasso escolar: os desafios de promover a aprendizagem de todos nas memórias de professoras sobre suas práticas

Ao apresentar os pressupostos com base nos quais desenvolveu a pesquisa que resultou no

livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, Bernard Lahire (2004, p. 32), fazendo referência ao historiador Jacques Revel (1989), chama a atenção para a importância de se procurar variar “o foco da objetiva”, com vistas a apreender detalhes que, provavelmente, passariam despercebidos em estudos baseados apenas em dados estatísticos. É justamente a pretensão de redimensionar o nosso olhar sobre as trajetórias de três professoras estudadas por nós no âmbito do projeto *Mulheres e inovação no ensino (Brasil-França, 1860-1960)* – coordenado por Diana Vidal (USP) e Rebecca Rogers (Université Paris Descartes) – que orientou a análise apresentada aqui, cujo objetivo é dar visibilidade às concepções e às práticas que, nas memórias delas, evidenciaram a preocupação em assegurar a aprendizagem de todos os alunos e, assim, promover o sucesso escolar, a despeito das dificuldades encontradas e das condições de trabalho adversas.

O referido projeto, desenvolvido entre 2016 e 2018, teve por objetivo reconstituir trajetórias de mulheres brasileiras e francesas que atuaram em diferentes funções no campo educacional, da Educação Infantil à Universidade, e que contribuíram de forma representativa para ampliar as oportunidades de escolarização para as meninas, considerando, também, a educação profissional e de adultos, em um pe-

ríodo no qual os sistemas de ensino de ambos os países passavam por mudanças expressivas (configuração e expansão). Ao lançar luz sobre a trajetória de professoras que tiveram pouca expressão nos estudos desenvolvidos no campo educacional, mas que trouxeram inovações em seu exercício profissional, este projeto dá visibilidade não só às suas ações, mas também analisa as suas trajetórias de modo a compreender as suas posições e a literatura teórica que as inspiraram, de modo a explorar como as ideias educativas foram difundidas e apropriadas em diferentes localidades. Trata-se, portanto, de uma tentativa de dar expressão a professoras, cujas ações inovadoras acabaram sendo esquecidas com o passar do tempo, reforçando o lugar de pouco destaque dado às mulheres mesmo numa categoria majoritariamente constituída por elas, tal como destacaram Zeila Demartini e Fátima Ferreira Antunes (1993), no artigo intitulado “Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina”. De tais ações restaram alguns breves registros de natureza diversa (relatórios dirigidos aos inspetores de ensino, notícias da grande imprensa, entrevistas etc.), que funcionaram como indícios para identificá-las e que foram tomados como ponto de partida para o estudo acerca de suas trajetórias, o que permitiu redimensionar a contribuição de cada uma delas para a história da educação dos dois países. No caso da presente análise, privilegia-se a atuação de três docentes, no que concerne à tentativa de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, a despeito das dificuldades encontradas e, assim, contribuir para “histórias improváveis de sucesso escolar”¹

A pesquisa de Lahire (2004) traz contribuições originais nesse sentido porque, ao invés de considerar somente a renda familiar e a

profissão dos pais, para compreender o sucesso e o fracasso escolar na França, a investigação consistiu num trabalho etnográfico em que os processos de escolarização de crianças oriundas das camadas populares foram analisados, levando-se em conta as configurações familiares concernentes às relações entre os seus integrantes, às práticas cotidianas que envolviam a cultura escrita e o acompanhamento das atividades relativas à aprendizagem de seus filhos. Tendo como *locus* de sua pesquisa as escolas situadas na periferia de Lyon, Lahire (2004), utilizando-se dos resultados obtidos no exame nacional do segundo ano do ensino fundamental, elegeu vinte e seis famílias, incluindo tanto crianças bem avaliadas quanto com notas baixas.² Além de ouvir os professores e as próprias crianças, o pesquisador também entrevistou os pais em suas residências – o que forneceu vários indícios sobre as relações familiares e os costumes predominantes nas diferentes casas visitadas. Dessa forma, foi possível conhecer o perfil de vinte e sete crianças (dentre as quais duas eram irmãs) oriundas das camadas populares francesas que incluíam desde trajetórias de êxito na escola, a despeito das condições socioeconômicas de suas famílias, como por exemplo, o caso de Souyla, cuja descrição dá início aos “Prelúdios” da referida obra:

Souyla está cursando a segunda série do primeiro grau. Seu pai, ex-operário da construção civil, não-qualificado, está aposentado. Ele e sua mulher, dona de casa, são analfabetos, dominam com dificuldades a língua francesa e têm conhecimento bem restrito do sistema escolar [...]. O casal tem onze filhos e vivem na periferia de uma grande cidade. Souyla está indo muito bem na escola. (LAHIRE, 2004, p. 11)

Longe de tomar esses casos como “modelares”, Lahire (2004) os utiliza para entender os

1 Informações adicionais acerca dos resultados do projeto, que contou com pesquisadores das duas universidades, disponíveis em: <<https://histeduc.wixsite.com/genre-genero>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

2 Para maiores informações sobre o desenvolvimento da pesquisa, ver o capítulo “Fracasso e Sucesso” (p. 47-70) do livro de Bernard Lahire (2004), já citado.

inúmeros aspectos que influenciam na relação estabelecida com a escola e que podem explicar as razões do êxito de crianças que estariam fadadas ao fracasso escolar, se fossem consideradas apenas as suas condições socioeconômicas. Segundo o autor, “quando queremos compreender ‘singularidades’, ‘casos particulares’ (mas não necessariamente exemplares), parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrosociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica” (LAHIRE, 2004, p. 14). Trata-se, portanto, de procurar “mudar a escala de observação” (2004, p. 15), passando do macro para o micro, numa tentativa de apreender a teia de relações e de interdependências familiares, com base nas quais se constituem “esquemas de percepção” que contribuem para uma trajetória de sucesso escolar, pois permitem conhecer os códigos e as práticas em vigor na escola e, assim, atender às suas exigências. Nessa perspectiva, as trajetórias de fracasso são entendidas como “casos de solidão dos alunos no universo escolar [...]. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis” (LAHIRE, 2004, p. 19).

Com intenções bem menos ambiciosas do que as do estudo empreendido pelo sociólogo francês, pretendemos realizar aqui um esforço semelhante no que concerne às “lentes” utilizadas para registrar o trabalho de três professoras, que atuaram entre os anos de 1870 e 1985, no Estado de São Paulo e na cidade de Niterói: Deolinda de Paula Machado Fagundes (? - 1898),³ Maria José Tristão Parise (1933) e Romanda Gonçalves Pentagna, cuja atuação, como professora, escritora e diretora de Escola

Normal, concentrou-se nas décadas de 1950 e 1960.⁴ Deolinda e Maria José foram professoras primárias da rede pública estadual, sendo que ambas assumiram também o cargo de direção: a primeira de um grupo escolar na capital paulista, nos últimos anos de sua carreira, e a segunda de uma escola para crianças especiais, após a sua aposentadoria. Já Romanda teve sua trajetória marcada pelo trabalho de formar futuros professores, pois além de ser professora e diretora da Escola Normal de Niterói, escreveu livros para as aulas do curso. A despeito das condições precárias e adversas para o exercício da docência, elas desenvolveram e defenderam práticas que visavam a assegurar a aprendizagem da maioria de seus alunos, buscando alternativas para as inúmeras dificuldades apresentadas por eles, tanto em sala de aula quanto na direção de estabelecimentos de ensino, ou ainda como escritora de livros sobre Didática.

Ao desenvolvermos uma análise relativa a um período extenso da história da educação brasileira, são privilegiados momentos-chave do processo de constituição e expansão do nosso sistema de ensino, cujas origens remontam à Lei de 15 de outubro de 1827, que criou, no Brasil, as escolas de primeiras letras para meninos e meninas. No entanto, esse tipo de instrução demorou a se disseminar por todo o território nacional, dependendo do investimento de cada província para a contratação de mestres-escolas. Este é um momento inicial de estruturação de um sistema de ensino organizado pelo Estado e que se pretendia destinado a todos de forma pública, leiga, obrigatória

3 Até o momento, não foi encontrado o ano de nascimento da professora Deolinda. Sabe-se que ela atuou entre 1870 e 1898, ano de seu falecimento.

4 A professora Romanda Gonçalves Pentagna foi objeto de alguns estudos sobre manuais pedagógicos (SILVA, 2001; 2018). Nesses trabalhos anteriores, foi possível localizar em livros escritos por ela poucas informações sobre sua atuação profissional e alguns depoimentos de ex-alunas. Nessas fontes, não foi possível identificar quando e onde a professora nasceu e morreu. Ficam presentes as marcas de sua atuação e o espaço onde ela mais atuou, que foi em Niterói.

e gratuita (BEISIEGEL, 1986). Entretanto, ainda que ações importantes tenham sido realizadas no decorrer do século XIX para a constituição de um sistema estatal de ensino (regulação e luta pela frequência e assiduidade escolar, definição de idades obrigatórias, indicação de métodos pedagógicos voltados à otimizar o tempo de ensinar e aprender, por exemplo), a escola primária era frequentada por poucos e funcionava em espaços adaptados para a ação educativa e em condições materiais quase sempre adversas. Os ideais republicanos, acentuados com a Proclamação da República, em 1889, apesar de apresentarem a educação como promotora do progresso da nação (CARVALHO, 1989), mantiveram o ensino primário a cargo dos Estados, que criaram sistemas locais de acordo com as suas possibilidades financeiras, fazendo com que o seu processo de estruturação e expansão fosse bastante distintos nas diferentes regiões do país.⁵

Dessa forma, o ensino primário foi se constituindo nos diversos Estados brasileiros, contando com os grupos escolares – instituições modelares que envolviam quatro séries de escolarização – e as escolas isoladas, cujo funcionamento se dava numa classe com as três séries que asseguravam a conclusão desse nível de instrução. Houve, também, a criação de Escolas Normais, destinadas à formação de professores e que estiveram em vigor até a Lei nº 5.692, de 1971, que a substituiu pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (TANURI, 1969). Nesse período, também foi instituído o primeiro grau de oito anos que incorporou ao ensino primário os quatro primeiros anos do secundário, cuja expansão vinha ocorrendo desde os anos 1950, especialmente em

São Paulo.⁶ À reestruturação do sistema educacional brasileiro promovida no início da década de 1970, seguiu-se a ampliação do número de vagas existentes nesse nível de ensino, sem, entretanto, assegurar a sua difusão para a totalidade da população, tal como ressalta Maria Helena Patto (1990, p. 1), em seu estudo *A produção do fracasso escolar*:

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas publicadas na década de trinta já revelavam não só os altos índices de evasão e reprovação mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro.

Tendo por base uma sólida pesquisa de campo realizada, nos anos 1980, numa escola pública situada num bairro periférico da cidade de São Paulo, a análise empreendida por Maria Helena Patto (1990) a respeito do fracasso escolar no Brasil ainda hoje contém elementos fundamentais para compreendermos os inúmeros fatores relacionados a esse fenômeno e a forma pela qual nosso sistema educacional se organizou desde as últimas décadas do século XIX.⁷ Sem a pretensão de nos aprofundarmos nas considerações da autora, tampouco de negarmos ou desconsiderarmos os dados reunidos por sua pesquisa, buscamos aqui ajustar o “foco de objetiva” (REVEL,

5 A Carta Magna de 1891 manteve a descentralização instituída pelo Ato Adicional de 1834, deixando a cargo dos Estados a educação primária e profissional (incluindo o ensino normal) e reservando à União, “mas não privativamente, a atribuição de criar instituições do ensino secundário e superior [...] e prover à instrução no Distrito Federal”. (AZEVEDO, 1976, p. 118-119)

6 Maiores informações sobre a expansão do sistema educacional paulista e carioca podem ser encontradas nas obras de Beisiegel (1974), Sposito (1984), Matos (1985) e Santos (1994).

7 O fracasso escolar vem, há algum tempo, mobilizando pesquisas, algumas delas já bem conhecidas. Além da obra de Maria Helena Patto (1990), já citada por nós, convém mencionar, também, o estado da arte sobre a temática, realizado por ela em coautoria com Renata Paparelli, Jaqueline Kalmus e Carla Angelucci (2004), bem como a discussão desenvolvida por Regina Gualtieri e Rosario Genta Lugli (2012), no livro *A escola e o fracasso escolar*.

1989), para apreender as alternativas construídas pelas três professoras, mencionadas anteriormente, com vistas a assegurar a aprendizagem de todas as crianças, ainda que em momentos distintos da nossa história e ocupando diferentes posições no campo educacional. No caso de Deolinda e de Maria José, são evidentes seus esforços para sanar, em sala de aula e no contato com os pais, as dificuldades de seus alunos, garantindo, assim, a permanência e a conclusão do ensino primário, num período em que sua organização ainda era incipiente e havia um número expressivo de classes multisseriadas. Assim, suas trajetórias tiveram como marcas a luta pela frequência das crianças à escola primária e o combate à exclusão. Já Romanda, com o seu trabalho para a formação de professores e escritora de livros sobre Didática e Pedagogia, procurou disseminar formas de assegurar aprendizagem como meta do ensino. A preocupação com a aprendizagem de todos os alunos, aspecto comum às três professoras, é especialmente importante ao considerarmos que o período no qual elas atuaram – as últimas décadas do século XIX até meados da década de 1980 – é marcado por práticas consideradas excludentes que resultavam em histórias de abandono da escola e altos índices de reprovação, conforme assinalamos anteriormente. Nesse sentido, as palavras de Bernard Lahire (2004) escolhidas como epígrafe do presente artigo indicam a perspectiva com base na qual procuraremos desenvolver a análise apresentada aqui, uma vez que serão privilegiadas histórias de professoras que tiveram um compromisso com o êxito de seus alunos.

Em pesquisas desenvolvidas anteriormente (GALLEGO, 2008; VICENTINI, 2002; SILVA, 2001; 2018), havíamos nos deparado com algumas referências à atuação dessas professoras, entretanto o desenvolvimento do projeto de pesquisa mencionado anteriormente levou-nos a

buscar mais informações para podermos reconstituir a trajetória profissional dessas três mulheres. Tratava-se, portanto, de dar visibilidade às experiências vivenciadas por essas profissionais, cuja atuação muitas vezes é relegada ao anonimato. As fontes de pesquisa foram consideravelmente alargadas nos três casos. A discussão trazida acerca de Deolinda foi fundamentada na leitura, sistematização em tabelas e análise de relatórios de sua autoria, fontes nucleares, e de inspetores, assim como de jornais do período, nos quais a professora foi algumas vezes notícia e que trazem informações importantes de sua carreira profissional. Além dos relatórios e jornais, outras fontes como ofícios, circulares, livros de registros e *Anuários do Estado de São Paulo* trazem dados e discussões acerca de sua rotina escolar, seu método de ensino, a relação com as alunas, seu posicionamento frente aos regimentos e a burocracia, suas impressões acerca de aspectos que dificultavam ou facilitavam suas práticas docentes e também de seus colegas professores. Esse conjunto de fontes evidencia aspectos marcantes na carreira de Deolinda, entre os quais se destacam a preocupação com a aprendizagem das alunas mediante a luta para assegurar a frequência delas à escola, assim como o perfil crítico e questionador no exercício de sua função, nas três décadas finais do século XIX.⁸

Já no caso de Maria José, foi possível incorporar à análise o conteúdo de entrevistas realizadas com ela e uma ex-aluna – Neuza Tomazini da Silva – à qual ela ensinou a escrever com a boca pelo fato de a menina ter nascido sem as mãos. Tal iniciativa fez com que a docente recebesse uma homenagem do Gover-

8 Gostaríamos de deixar expresso o agradecimento à Marcela Calvo, aluna de Iniciação Científica (2016-2017), que teve orientação da professora Rita de Cassia Gallego, pelas contribuições prestadas à pesquisa no âmbito da coleta e sistematização dos dados referentes à professora Deolinda.

nador do Estado – à época, Adhemar de Barros – por ocasião do Dia do Professor, em 1961, que foi noticiada pelo jornal *Folha de S. Paulo* (12/10/1961, p. 8) e pela *Revista do Professor* (Ano XX, nº 66, jan./fev.1962, p. 9), do Centro do Professorado Paulista (CPP), entidade representativa da categoria criada em 1930. Essas matérias – conforme já foi dito – foram objeto de um estudo desenvolvido anteriormente (VICENTINI, 2002, p. 89-90) e também permitiram que nós localizássemos Maria José após uma consulta à internet. Em março de 2017, pudemos ter dois encontros com ela em sua casa, localizada em São Joaquim da Barra, cidade do interior do Estado, próxima a Ribeirão Preto e localizada a 367 km da capital, sendo que, num deles, contamos com a presença de Neuza, que ainda mora na mesma região.⁹ A professora falou sobre a sua carreira e contou como agia em sala de aula, mostrando ter muito viva em sua memória a experiência com a referida aluna. Além disso, tivemos acesso a documentos, correspondências e fotografias que ela havia reunido acerca de sua atuação na rede pública de ensino que dão indícios de sua prática, bem como da relação estabelecida com os alunos e suas famílias. Dessa forma, foi possível identificar o desenvolvimento de sua carreira – em que se sobressai a realização de diversos cursos de aperfeiçoamento – e conhecer as principais marcas de sua conduta como docente: a preocupação com a aprendizagem de todas as crianças e o grande envolvimento com os alunos e seus pais, levando-a a conhecer a realidade de cada um deles e a buscar alternativas para os problemas encontrados, tanto do ponto de vista pedagógico quanto com relação aos recursos das instituições onde atuou.¹⁰

9 Participaram desses encontros as professoras Rita de Cassia Gallego e Paula Perin Vicentini.

10 Também gostaríamos de expressar o nosso agradecimento à aluna Beatriz von Lasperg Careli, por ter colaborado com a sistematização dos documentos disponibilizados pela professora Maria José.

Por fim, cabe dizer que Romanda Gonçalves Pentagna foi professora e diretora da primeira Escola Normal brasileira, em Niterói, instituição marcante e de longa história, fundada na década de 1830 e utilizamos como fontes: escritos seus e de ex-alunos. Isto porque a docente escreveu livros usados nas aulas de Didática e Pedagogia,¹¹ que circularam na Escola Normal onde atuou e também em outras cidades brasileiras. Romanda Pentagna formou outros professores. Em seu *Compêndio de Pedagogia*, por exemplo, publicado no Rio de Janeiro pela Livraria Freitas Bastos (1968), ela e mais duas colegas da Escola Normal de Niterói – Alcy Vilela Bastos e Léa da Silva Rodrigues – apresentaram seus escritos “às alunas do CURSO NORMAL e aos candidatos que pretendem ingressar no Magistério”. Esse título reuniu “assuntos pedagógicos básicos, sob a forma de unidades didáticas convenientemente planejadas”. Embora tenha exercido um papel importante e reconhecido por “grandes” educadores, como Lourenço Filho, e também por ex-alunos, Romanda Pentagna ainda tem pouca visibilidade nos estudos históricos (SILVA, 2001; 2018). O conteúdo de seus livros, que também podem ser chamados de “manuais pedagógicos” porque foram usados nas aulas que tratavam das questões de ensino na Escola Normal, enfatizavam a busca para promover as aprendizagens dos alunos. Os depoimentos de ex-normalistas destacam a professora pela sua proximidade com a sala de aula e por considerar que o trabalho do professor só faz e se concretiza se os estudantes aprenderem.

Ao tomarmos como fontes as narrativas das próprias professoras sobre o seu ofício, assim como os relatos produzidos por outros agentes, em diferentes instâncias, a respeito da atuação delas no magistério, acabamos

11 Entre esses livros, podemos citar a *Didática geral* (1964), o *Estudo dirigido* (1967) e o *Compêndio de pedagogia moderna* (1968).

por dar visibilidade às memórias que elas têm das experiências vivenciadas no exercício da profissão e que, de modo geral, são relegadas ao *esquecimento* ou a um *segundo plano* no campo educacional. Ainda que tenhamos recorrido a fontes em que essas professoras são citadas, as suas vozes foram privilegiadas, pois consideramos a “particularidade de seu ponto de vista”, numa tentativa não só de compreendê-las, mas também de valorizá-las e, desse modo, redimensionar o papel de suas narrativas no que concerne às questões que as afligiam na realização do seu trabalho e cuja repercussão no aproveitamento do ensino oferecido pelo sistema educacional é evidente: a forma de apresentar os conteúdos que deviam ser ensinados, como lidar com as diferenças existentes entre as crianças e gerir várias formas de aprendizagem, como se relacionar com os alunos e seus pais e de que modo combater as limitações impostas por condições de trabalho adversas etc.

Em contraposição ao anonimato característico do magistério e ao silenciamento que habitualmente é imposto aos seus integrantes, buscamos assegurar-lhes um espaço e, até mesmo, um reconhecimento que, ao nosso ver, é fundamental para ampliar a compreensão que historicamente tem se construído acerca da docência e dos desafios que marcam o seu dia a dia. Trata-se, portanto, de nos aproximar do que Goodson (1994) sugere, em seu texto “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”, que pode ser considerado um clássico dos estudos sobre profissão docente.¹² Ao ul-

12 O livro organizado por Antônio Nóvoa (1994), no qual o texto de Goodson foi divulgado em língua portuguesa, contém outras produções igualmente relevantes no que concerne à incorporação dos estudos de trajetórias e representações de professores às pesquisas sobre profissão docente. No Brasil, mais especificamente em São Paulo, convém ressaltar os trabalhos desenvolvidos, nos anos de 1990, pelo Grupo de Estudos *Docência, Memória e Gênero* - GEDOMGE-FEUSP (CATANI; BUENO; SOUSA; SOUZA, 1997) e, a partir dos

trapassar os limites temporais que nos distanciam das experiências relatadas nas narrativas examinadas aqui, estabelece-se um diálogo entre o passado e o presente do magistério, tendo como tema uma questão nevrálgica para todos aqueles que o exercem: *como favorecer a aprendizagem de todas as crianças*. Essa questão aparece de diferentes formas nas trajetórias apresentadas a seguir, evidenciando não só as especificidades dos três períodos retratados, mas também os contornos que ela assume para cada uma das docentes, permitindo-nos compreendê-la numa perspectiva mais subjetiva e, portanto, mais próxima dos sujeitos envolvidos.

Afinadas com esse propósito do texto, elegemos como condutores da nossa narrativa filmes que tiveram suas *lentes* voltadas aos professores e à sua atuação em sala de aula, dando visibilidade ao papel desempenhado junto ao aproveitamento de seus alunos. Em todos, é notável o empenho dos docentes retratados para combater problemas – alguns deles de ordem socioeconômica – que estavam comprometendo a aprendizagem dos alunos e ocasionando, em alguns casos, a sua exclusão da escola. A escolha foi pautada nas características que se sobressaíram na análise das professoras, cuja atuação ganhou destaque em nossos estudos, a saber: Deolinda – *Quando tudo começa* (França, 1999); Maria José – *Nenhum a menos* (China, 1999); Romanda – *Ao mestre, com carinho* (Reino Unido da Grã-Bretanha do Norte e Irlanda do Norte, 1967).¹³

anos 2000, as atividades do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), que resultou na criação da BIOGraph, que congrega pesquisadores de diversos países e tem se empenhado na publicação de estudos nesse gênero de pesquisa, conforme é possível verificar no site da entidade. Disponível em: <http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=1&Itemid=48>.

13 Em relação aos filmes, convém informar: a) *Quando tudo começa* (França, 1999), dirigido por Bertrand Tavernier, versa sobre um professor que ensina em uma escola em Hernaing, uma pequena cidade francesa,

Dessa forma, a seguir, traremos a trajetória da professora Deolinda, cuja luta para assegurar a frequência de suas alunas e melhorar as condições das escolas primárias é marcante, na sequência, a professora Maria José, uma profissional que se notabilizou por ensinar uma aluna deficiente numa época em que se não se falava de educação inclusiva e encerramos nossa análise com a atuação da professora Romanda, cuja preocupação com a aprendizagem marcou as suas alunas, na Escola Normal.

Quando tudo começa: a trajetória da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes

Deolinda de Paula Machado Fagundes atuou na educação primária de São Paulo, em Campinas (interior de São Paulo) e na capital paulista, entre os anos de 1870 a 1890, quando foram intensificadas as ações voltadas à estruturação do sistema público de ensino.¹⁴ Pode-se

que sofre com o fechamento das minas de carvão – o que culmina em uma taxa de desemprego alarmante. Esse quadro afeta a rotina de seu trabalho e o faz criar alternativas para que as crianças aprendam. Além disso, o docente trava embates com os políticos locais e mobiliza a população para lutar por formas de amenizar os problemas decorrentes da crise financeira, que afetavam o bem-estar das crianças. b) *Nenhum a menos* (China, 1999), dirigido por Zhang Yimou, se passa em uma escola primária da pequena aldeia de Tian, tendo como protagonista uma adolescente de 13 anos, a única encontrada para substituir o professor que precisou se ausentar por um mês. Entretanto, ao assumir, ela é advertida para que os alunos não abandonassem a escola, garantindo-lhe o pagamento de 50 yuan além de um pequeno extra se fosse bem-sucedida. Ela enfrenta diversos desafios materiais sendo o principal a notícia de que alguns alunos, que eram somente um pouco mais novos do que ela, anunciaram que sairiam da escola. c) *Ao Mestre, com carinho* (Reino Unido da Grã-Bretanha do Norte e Irlanda do Norte, 1967), dirigido por James Clavell, retrata a história de um professor que, estando desempregado na área da Engenharia, decidiu ensinar numa escola de Londres em um bairro operário. Não obstante os desafios do início de seu trabalho na escola, quando seus alunos resistiram à sua presença, a história narra a transformação dessas relações, que culminam numa proximidade maior entre o professor e seus estudantes, que passam a admirá-lo.

¹⁴ Antes de assumir sua primeira cadeira pública, em

dizer, portanto, que ela participou do *começo* do modelo escolar que toma forma e se difunde gradativamente para outros Estados brasileiros. Deolinda exerceu o magistério na transição entre o período que antecedeu a institucionalização da escola primária – que ainda estava em formação, funcionando em espaços não arquitetados para isso (casas, igrejas, fazendas etc.), onde se reuniam e as crianças de diversas idades, sob os cuidados de um(a) só professor(a), responsável também por trabalhos de secretaria, como o registro de matrículas e portaria – e sua efetivação com a criação dos grupos escolares, em 1893, em São Paulo. Em seus cerca de vinte anos de carreira, que pudemos acompanhar pelos dados encontrados, Deolinda atuou nesses dois cenários do campo educacional paulista e experimentou mudanças expressivas na organização escolar, pois assumiu uma escola feminina no fim da década de 1870, momento em que se recomendava que os preceitos da escola moderna fossem incorporados pelos(as) professores(as) primários(as), sendo esses tidos como os propulsores das mudanças a serem empreendidas.

Nessa época, o acesso ao magistério se dava por meio de concurso público, a formação docente ainda não estava sistematizada, não sendo obrigatória para se assumir uma escola de primeiras letras. Porém, Deolinda, poucos anos após o seu concurso, se afasta de suas funções entre 1880 e 1882 para cursar a Escola Normal Caetano de Campos, diferenciando-se da maioria dos professores do período. Segundo o *Jornal da Tarde* (30/03/1881),

concurso realizado em 4 de setembro de 1877 (*Correio Paulistano*, 08/09/1877), no qual foi aprovada *plena-mente*, foi professora particular e algumas de suas alunas a acompanharam para a escola assumida por ela. Assim como Deolinda, seu marido, João de Oliveira Fagundes, também era professor, portanto ela dava aula para as meninas e ele para os meninos. Durante o período em que lecionou em Campinas, sua escola esteve em três endereços, dois, pelo menos, na região central da cidade.

de São Paulo, ela foi aprovada nos exames referentes ao primeiro ano, realizados no dia anterior à publicação, tendo sido muito bem avaliada. Uma vez formada como normalista, Deolinda reassumiu a cadeira. Em 1890, ela passou a lecionar na capital paulista, inicialmente na 2ª Cadeira de Villa de Santo Amaro e, após dois anos, assumiu a cadeira da *Escola do Morro do Chá*, mediante a realização de permuta de escolas com a professora Christina Umberlina Collares. A referida escola situava-se na região central da capital paulista, sendo posteriormente reunida com outras escolas próximas, para formar o *Grupo Escolar Santa Ifigênia*, onde atuou como professora e diretora, cargo que ocupou até 1898, ano de seu falecimento. Não haveria melhor maneira de definir a sua trajetória do que o título do filme francês – *Quando tudo começa* –, pois Deolinda tomou contato com as referências à escola moderna ainda nas escolas isoladas, a formação no contexto das primeiras experiências da Escola Normal, a docência no grupo escolar e sua direção, em um momento em que não era comum as mulheres assumirem tal atividade no campo educacional. Ela acompanhou, desse modo, as mudanças em curso, tendo uma atuação marcante, conforme será discutido.

O período de atuação da professora Deolinda, anos 1870 e 1890, é particularmente relevante, pois, ao longo do século XIX, estava em curso a difusão das escolas que se queria extensiva a todos (gratuita, obrigatória, pública e laica), observada em vários países como Inglaterra, Alemanha (de modo especial a Prússia), Áustria, França, Espanha, Portugal e Estados Unidos. É indiscutível que o cume das mudanças das práticas educativas, no caso do Brasil, coincidiu com a criação dos grupos escolares, a partir da década de 1890 em diversos Estados. Porém, isso não significa que durante o século XIX, anos referentes ao Império brasileiro e grande parte do período em que Deo-

linda atuou, não tenham sido realizadas ações importantes que, de certa forma, subsidiaram a consolidação do modelo instituído pelos grupos escolares. Particularmente entre os anos de 1870 e 1890, esse tipo de escola começa a ser pensada e proposta, estando a sua criação num momento incipiente. Nesse sentido, as memórias da professora Deolinda, presentes em seus relatórios, ao mesmo tempo em que evidenciam as distinções existentes entre o que se preconizava na legislação (quanto aos conteúdos a serem ensinados, organização pedagógica, frequência, por exemplo) e o que ocorria nas escolas, demonstravam que, pelo menos por parte de alguns professores, como ela, havia o empenho para atender a demanda de crianças e ainda para utilizar os métodos de ensino recomendados nos documentos legais. Deolinda, para além revelar a sintonia de suas ações ou mesmo discordâncias em relação ao que estava prescrito nos documentos legais, lutava para ampliar o número de alunos atendidos, alcançar a obrigatoriedade da frequência, ter mais crianças realizando os exames de fim de ano para a aquisição do diploma do ensino primário, além de reivindicar melhores condições materiais para a escola e para os professores.

Deolinda, nos relatórios dirigidos aos inspetores de ensino, evidencia que, ao contrário de muitas professoras do período que justificavam o mau funcionamento de suas escolas devido às condições precárias e à falta de apoio estatal, destacava as suas ações em prol da melhoria das condições de trabalho e aprendizagem de suas alunas, assim como lutas em prol das professoras primárias. Além dos relatórios, outras fontes como ofícios, circulares, livros de registros e *Anuários do Estado de São Paulo* trazem além de dados e discussões acerca de sua rotina escolar, seu método de ensino e relação com as alunas, seu posicionamento perante aos regimentos e a burocracia,

suas impressões acerca de aspectos que dificultavam ou facilitavam suas práticas docentes e também de seus colegas professores. Driblando a falta de investimento do Estado e os desafios da frequência escolar, seu êxito como professora era sistematicamente noticiado na imprensa da época, cujos índices de aprovação e ótimo desempenho de suas alunas nos exames finais eram reconhecidos pelas autoridades educacionais.

A frequência escolar – tanto dos alunos quanto dos professores – era um problema para as autoridades da época. Muitas escolas permaneciam fechadas por longos períodos sem aulas – o que comprometia a aprendizagem dos alunos e esse aspecto deveria ser destacado nos relatórios dirigidos aos inspetores. Entretanto, uma das marcas da produção de Deolinda é a regularidade do funcionamento de sua escola e, quando ela precisou faltar, havia a justificativa da ausência. Em seu relatório referente aos meses de junho a outubro de 1884, por exemplo, a professora fez questão de marcar a regularidade com a qual conduziu a escola sob sua responsabilidade:

Dei aula durante todo o tempo útil que decorreu de junho a outubro findo, com exceção unicamente de cinco dias no mês de julho, por estar de nojo por falecimento de minha sogra, e ainda assim porque a isso me autoriza o regulamento. (Ordem CO 4920)

A ênfase dada pelos inspetores e professores à regularidade no funcionamento das escolas em seus relatórios e ofícios é compreensível, uma vez que outros relatos do mesmo período e dados consultados no *Almanach Província de São Paulo: Administrativo, Commercial e Industrial (SP) (1884 a 1888)*, referentes às escolas da cidade de Campinas, destacavam a discrepância do número de alunas frequentes na escola de Deolinda, e de alguns outros poucos docentes, em relação à maioria. Segundo dados presentes no *Alma-*

nach (p. 317-318), enquanto havia escolas em que a frequência era de 15 a 25 alunos, sendo nem todos assíduos, Deolinda tinha sempre indicado entre 64 e 85 alunas e, de modo recorrente, acompanhado da informação de que todos eram frequentes. Podemos considerar esses números representativos da “vitória” da professora na negociação com os pais para cederem parte do tempo diário de suas filhas à escola, pois essa era uma verdadeira luta entre os professores e os pais das crianças que, muitas vezes, eram tidos como ignorantes, por não valorizarem e prezarem pela frequência delas. Esses dados somados ao que é encontrado em seus relatos sobre o funcionamento de sua escola e de suas práticas pedagógica e também em outras fontes, como jornais e *Anuários*, evidenciava, ainda, o próprio trabalho realizado por ela. Embora seus registros denotem grande satisfação pela quantidade de alunas que julgava positiva pela possibilidade de aprendizagem para tantas, também a criticavam, tendo em vista as dificuldades de se administrar sozinha um grupo muito grande de meninas.

Afora o elevado número de alunas, não era sem dificuldades que desenvolvia o trabalho junto às meninas, especialmente pelas condições materiais da escola e a falta de apoio do governo nesse sentido. Havia clara associação em seus relatórios entre as condições materiais em que ocorria o ensino e a melhoria da aprendizagem das alunas. Em seus relatos, era recorrente o teor de contestação no que diz respeito às políticas educativas, assim como a apresentação de demandas de melhorias na educação primária. Solicitava constantemente mobílias e outros materiais para viabilizar o atendimento de todas as alunas matriculadas devido à falha no envio previsto pelo Estado. Em seu relatório, de 1º de junho de 1888, a professora sublinha, por exemplo, que não havia recebido alguns utensílios tais como relógios, contador mecânico, campainha e livros

(Ordem CO 4920). Embora insistisse em seus pedidos pelos materiais, alegava que pela falta de retorno acabava por comprá-los com recursos próprios. Insatisfeita com os compêndios enviados pelo governo, realizou a troca de vários deles, sob o argumento de assegurar a qualidade e o acesso das alunas. Com frequência, apontava incongruências entre o que se regulamentava e as possibilidades práticas de atuação, a exemplo de se ensinar com os métodos recomendados (mútuo e simultâneo) com a quantidade de alunas frequentes e as condições concretas de trabalho. Isso porque, para a concretização dos métodos por ela conhecidos e previstos pela legislação, era fundamental a organização do espaço escolar – o que ela experimentou somente quando passou a ser professora do grupo escolar. Os dados encontrados demonstram o mesmo empenho de Deolinda, como diretora, para melhorar as condições de trabalho, a exemplo da notícia do *Correio Paulistano* (29/01/1898), de que haviam sido autorizadas “as obras de reparos de que necessita o prédio”, onde funcionava a seção feminina do grupo escolar Santa Efigênia, sob a sua direção.

Desde que Deolinda iniciou na educação pública, em 1877, gradativamente o programa tornou-se mais complexo e com número cada vez maior de matérias a serem ensinadas. A professora não recebeu sem críticas a *Reforma de Instrução*, datada de 1887, conforme expressou em seu relatório relativo ao período de 01 de maio a 31 de outubro do mesmo ano:

[...] a reforma da Instrução Pública desta província com quanto venha prestar algum serviço a este tão descuidado ramo de serviço público, na parte estatística e na fiscalização do ensino e do exercício dos professores ainda está muito deficiente, inexecutável, incongruente mesmo. Na parte referente às matérias que têm de ser lecionadas, consigna-se entre outras que nunca serão lecionadas nas Escolas Públicas a ginástica até para as próprias meninas como se es-

tivéssemos num país (ilegível). É inacreditável mas é verdade. (Ordem CO 4920)

A posição da professora, quando mencionava a impossibilidade de algumas matérias serem lecionadas, como a ginástica, a qual, segundo ela, nunca seria ensinada, é compreensível a partir do contexto do qual ela “falava”: além dessa matéria não fazer parte das propostas de formação, os espaços das escolas primárias, que deveriam ser específicos para tal prática, eram praticamente inexistentes até meados de 1890. Esses documentos previam matérias e métodos já em voga nos países em que a escola graduada (grupos escolares) era uma realidade. Tendo em vista que ela cursou a Escola Normal, sua perplexidade foi sublinhada no mesmo relatório:

É verdade que não darei classes precisamente de acordo com o novo regimento porque não leciono música nem ginástica visto não estarem estas disciplinas compreendidas nas que constituem o curso da *Escola Normal na época em que frequentei-a, e assim não estou na obrigação de ministrá-las*. Ainda assim se for possível e houver tempo lecionarei alguma coisa de música. (Ordem CO 4920, grifo nosso)

Embora contundente nas críticas feitas quando da publicação da Reforma, em seu relatório de junho de 1888, portanto oito meses depois, a professora Deolinda, ao reiterar que não lecionava ginástica nem música, ressaltou que ensinava “coisas a mais”:

Não só ensinei o que era obrigada pelo regulamento, mas fui além, pois apresentei uma pequena classe de francês, geografia física e política, história prática, desenho linear com problemas, trabalhos de lar, sedalhinhas a ponto simples e [ilegível] sobre a casemire e cetim. (Ordem CO 4920)

A professora, ao sinalizar que ensinava matérias para além do que era solicitado, ressaltava o seu intuito de preparar suas alunas para os exames. Em seus relatórios, ela explorava

bastante o processo de preparação e efetivação dos mesmos, dando visibilidade ao seu trabalho exitoso na educação das meninas, uma vez que tinha um grande número de alunas aprovadas nos mesmos. Os jornais, assim como pessoas de prestígio, eram convidados a presenciar os exames, o que resultava em publicações cheias de elogios e observações quanto ao trabalho bem feito dos professores e alunos avaliados, como as do *Diário de Campinas* e do *Correio Paulistano*, que noticiaram os exames ocorridos nas escolas sob a responsabilidade de Deolinda. Os exames também serviam para a professora justificar aos pais a importância da escolarização e dos ensinamentos oferecidos aos seus filhos, em especial às meninas, por vezes impedidas de frequentar as escolas. Além do seu reconhecimento expresso na grande imprensa, Deolinda indicava, em seus relatórios, a recorrência com que autoridades, como D. Pedro II, compareciam em sua escola para ver o seu funcionamento.

Conforme salientado em Gallego (2008), o relato da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes, datado de 05 de outubro de 1885, expressa certo incômodo pelo fato de em muitas escolas públicas não ser usual a realização dos exames nos fins de ano. Mas, ao comentar sobre os exames, demonstrava que, ao contrário da maioria, realizava-os, pois, acreditava que esses cumpriam o papel de “patentear ao público o resultado que podem tirar os alunos que estudam, como para estimulá-los, dando-lhes gosto pela escola e aos conhecimentos que ali podem adquirir”. Deolinda considerava-os “o melhor atestado que pode obter um professor, do cumprimento de seus deveres” (Ordem CO 4920). Tal esforço da professora de enaltecer suas práticas pode ser compreendido, pois, inegavelmente, a verificação dos conhecimentos dos alunos funcionava como uma maneira de saber da eficácia do trabalho dos

professores e controlá-los. Se não estivessem cumprindo o programa, isso viria à tona nos resultados dos exames finais. Não era por acaso que os professores deixavam transparecer, comumente, suas preocupações nesse sentido, seja quando faziam questão de salientar que vinham preparando seus alunos para os exames do fim do ano, seja quando reclamavam providências para sanar os problemas relativos ao não comparecimento dos alunos devido a isso implicar em maus resultados nos exames ou ainda quando informam que as interrupções, por motivos diversos, consistiam no entrave para desenvolver os conteúdos.

Ao se considerar os relatos de outras professoras e o cenário das escolas primárias no período em que atuou, constata-se que Deolinda diferenciava-se de grande parte da categoria por vários motivos: trouxe inovações no modo de ser professora primária, sendo isso evidenciado pela natureza dos dados presentes em seus relatórios, por sua visibilidade social e por sua busca de aperfeiçoamento e crescimento profissional. Sua trajetória evidencia uma atitude progressista em relação ao magistério, bem como um perfil crítico e questionador no exercício de sua função, nas três décadas finais do século XIX. Ao experimentar diferentes posições e localidades, Deolinda adquiriu vivências e conhecimentos necessários para ascender profissionalmente, em um momento histórico em que, segundo demonstram estudos de Nóvoa (1994) e Catani (2003), por exemplo, as bases da profissão docente ainda estavam sendo estabelecidas: Estado responsável pela educação, formação específica, organização da categoria e concursos públicos mais rigorosos pautados em saberes pedagógicos. Conforme é possível notar em sua trajetória e em suas memórias, Deolinda foi uma professora que teve uma atuação voltada à aprendizagem de suas alunas, o que é evidenciado não só pelo número expressivo

de meninas que frequentavam a sua escola, mas também por seu zelo em não se ausentar e ensinar o que era previsto nos programas, ainda que tivesse críticas a esses – o que possibilitava às suas alunas prestarem os exames finais realizados pelas autoridades da época, com um índice expressivo de aprovações. Dessa forma, ela foi responsável pela formação de muitas meninas, contribuindo, portanto, para o aumento de concluintes do gênero feminino no ensino primário em um período em que as mulheres tinham um acesso bastante restrito à educação.

Nenhum a menos: a trajetória da professora Maria José Tristão Parise

Se a notícia de que a professora Maria José Tristão Parise alfabetizou Neuza Tomazini da Silva, que tinha uma deficiência física, numa sala multisseriada do ensino regular, nos anos de 1960, já nos remetia ao título do filme chinês, dirigido por Zhang Yimou, o encontro com ela e a referida aluna – ocorrido em março de 2017 e, portanto, mais de quinze anos após sabermos desta iniciativa (VICENTINI, 2002) – durante o qual pudemos ouvi-las contar como se deu esse processo e também conhecer outras lembranças da docente sobre a sua atuação do magistério – não deixou dúvidas de que não haveria melhor expressão para defini-la. Numa época em que não se falava em educação inclusiva e numa escola da zona rural com condições bastante precárias de funcionamento, Maria José não só aceitou a matrícula de Neuza que havia sido recusada por outras três professoras, como também não poupou esforços para alfabetizá-la e incorporá-la na rotina de suas aulas. O caráter pioneiro dessa iniciativa é inegável, pois somente em 1994 a defesa de escolas com uma orientação inclusiva ganhou expressão na *Declaração de Salamanca*, docu-

mento das Nações Unidas em que se propunha o ensino de pessoas deficientes como “parte integrante do sistema educacional” regular, levando-se em conta as habilidades e as necessidades de cada um, de modo a assegurar a educação de todos e combater a discriminação. Tal orientação contrapunha-se ao que predominava até então que era escolarização desses sujeitos em instituições voltadas para deficiências específicas (como por exemplo, as destinadas ao ensino de surdos, cegos e excepcionais), existentes desde o final do século XIX, ou em classes especiais que tiveram um crescimento, entre nós, a partir dos anos 1970 (MAZZOTA, 1995; MENDES, 2006; 2010).

Neuza, em razão de um problema congênito, nasceu sem as mãos, mas desejava ir à escola, assim como os seus nove irmãos, que não tinham nenhuma deficiência. Conforme já foi dito, três professoras já haviam recusado a sua matrícula, quando Maria José resolveu aceitá-la como sua aluna na escola da Fazenda Santa Terezinha – uma sala multisseriada com 1ª, 2ª e 3ª séries –, acreditando que ela poderia pelo menos aprender a ler. Entretanto, ao perceber o grande interesse de Neuza por realizar as atividades escritas da mesma maneira que as outras crianças da classe, a docente resolveu ensiná-la a escrever, mas não sabia ao certo como iria proceder até ter a ideia de fazer com que ela segurasse uma caneta com a boca. Dessa forma, foi possível alfabetizá-la em cerca de três meses e fazer com que a menina tivesse a mesma rotina de seus colegas de turma.

Ao descrever a alfabetização de Neuza, Maria José lembrou que criou um método próprio para ela, buscando a melhor maneira de ensiná-la considerando as suas possibilidades, pois não dispunha de referências sobre como proceder num caso tão específico, apesar de ter feito vários cursos sobre aprendizagem e Psicologia Infantil:

O modo de ensinar a Neuza foi especial, foi diferente... Eu tinha feito um curso de Psicologia Infantil e aprendi muita coisa e usei todos os métodos que conhecia. Eu observava muito ela e o modo de eu ensinar era o modo que eu achava que ela precisava. Ela conhecia as letras, mas não sabia escrever ... Eu fiz um novo método para mim, para ensinar a Neuza. Tudo o que eu podia fazer para ela escrever correto, eu fiz [...].

A professora aproveitou o horário do recreio para buscar, junto com a menina, a melhor forma dela aprender a escrever. Foi, nesse momento, que surgiu a ideia de Neuza segurar uma caneta tinteiro, de madeira, com a boca e ambas procuraram a maneira mais adequada de manuseio prendendo-a entre os dentes, alterando a posição da língua e atentando para os procedimentos de limpeza. Em seu dizer, foi um processo bastante difícil, pois exigiu muita dedicação das duas devido aos momentos de sofrimento enfrentados, mas que foram superados graças ao empenho da aluna e o tipo de colaboração que se estabeleceu entre elas:

[...] por causa da bondade, humildade dela, eu consegui fazer com que ela acreditasse nela e ela foi feliz e eu mais feliz ainda, porque ela me ajudava... E eu, quando ela tinha uma dificuldade, eu usava um método novo, eu inventava uma coisa na hora e, graças a Deus, tudo deu certo! Nós chegamos ao final do com ela escrevendo... O recreio em que nós duas passávamos chorando virou alegria, porque ela estava sempre disposta a escrever mais [...].

Conforme a própria Maria José ressaltou, o sofrimento que marcou as primeiras tentativas de ensinar Neuza a escrever transformou-se em alegria, quando ela foi alfabetizada e pôde acompanhar a turma, participando de todas as atividades desenvolvidas em sala: “Ela, na classe normal, era como os outros, recitava, cantava. Eu ensinava muito a cantar, por exemplo: *Mandruvá, mandruvá, vai para lá, vem para cá. Encolhe o rabinho, estica o pescocinho*, para

ensinar o *O*”. Entretanto, o mais importante para a professora foi o fato de Neuza passar a acreditar em si própria – o que fica evidente em sua trajetória, pois ela prosseguiu os seus estudos, fazendo os três primeiros anos do ensino primário na “*escola da roça*” e o quarto no grupo escolar da cidade. Em seguida, realizou o ensino secundário num colégio particular graças a uma bolsa de estudos (o Ginásio Jesus, Maria e José), onde concluiu também a Escola Normal. Em seu relato para nós, Neuza deixa transparecer o orgulho de ter sido bem-sucedida na sua trajetória escolar, dizendo-nos que, em relação aos seus dez irmãos, dentre os quais oito são mulheres, ela tem o maior nível de escolarização e que chegou a passar no vestibular para o Curso de Psicologia, mas não pôde frequentá-lo por razões financeiras. Além disso, ela nos contou que tinha um excelente desempenho na escola, tirando várias notas dez, mas os pais, com pouca instrução, não davam muito valor a este fato; a mãe, por exemplo, retrucava que “isso não enchia barriga de ninguém”.

A narrativa de Neuza trouxe as lembranças da menina que desejava aprender a escrever, assim como os seus colegas, e que, ao conquistar tal propósito, teve a possibilidade de viajar, juntamente com a sua professora, para a cidade de São Paulo, onde ocorreu a homenagem do Governador Adhemar Barros, em 15 de outubro de 1961, em reconhecimento ao trabalho dela. Neuza nos contou, ainda, que, após a conclusão da Escola Normal, ela passou num concurso para um cargo administrativo na rede pública de ensino – do qual está aposentada atualmente – mas que a permitia substituir os professores, sempre que necessário, valendo-se de um aluno para passar a lição na lousa enquanto ela copiava o conteúdo no caderno dele. Pelo fato de ter atuado, dessa forma, como professora, Neuza descreveu, com grande alegria, os momentos em que

tem a oportunidade de reencontrar os seus ex-alunos que fazem questão de agradecer pelas suas aulas, reproduzindo, de alguma forma, a relação mantida por ela com Maria José, com quem ela ainda mantém contato, de vez que ambas moram ainda na mesma cidade do interior paulista.

O contato com Maria José permitiu-nos constatar que a atitude tomada em relação a Neuza vinculava-se à maneira como ele exerceu a docência ao longo de sua carreira, durante a qual sempre tentou assegurar a todos os alunos condições de aprendizagem. Como muitas professoras paulistas, após ter se formado na Escola Normal de São Joaquim da Barra em 1953, ela iniciou sua carreira em escolas isoladas do interior do Estado, tendo lecionado, também, em grupos escolares da mesma cidade, onde mora até hoje. Após ter se aposentado da rede estadual de ensino em 1985, Maria José atuou como diretora de uma escola para crianças especiais, cuja manutenção contava com o apoio da prefeitura da cidade. Em sua carreira, é notável – por meio do exame da documentação disponibilizada pela docente – a preocupação constante com a própria formação, pois ela participou de vários cursos de aperfeiçoamento e concluiu a Faculdade de Pedagogia nos anos de 1970.

Entretanto, são suas memórias sobre a prática em sala de aula que nos permitem compreender o porquê de Maria José ter aceitado o desafio de ensinar uma aluna deficiente numa classe multisseriada, pois elas revelam uma grande sensibilidade para com a situação dos alunos que se traduzia numa busca incessante da melhor maneira de fazer com que eles aprendessem os conteúdos ensinados e também de formas de atenuar os problemas decorrentes da condição socioeconômica de suas famílias. Assim, ao recordar-se de sua experiência como professora, Maria José deixa claro que a sua prática era pautada pela preo-

cupação de promover a aprendizagem de todas as crianças: “por isso, eu passava noites sem dormir... se eu fizer assim, o aluno aprende. Seu eu fizer com fulano isso, se eu usar ... se eu contar uma história. Então, eu fazia assim... Era o jeito que eu achava, que devia fazer”. Essa preocupação que a fazia buscar inúmeras alternativas do ponto de vista pedagógico também a levou a utilizar a música como principal estratégia de ensino, fazendo com que alunos pouco familiarizados com os procedimentos escolares aprendessem a segurar o lápis e se habituassem ao universo letrado, cujo contato era comemorado com uma festa de entrega do primeiro livro, com ampla participação dos pais. Para Maria José, o canto era uma forma de tornar o ensino mais alegre e estimulante para que todos os alunos pudessem aprender e serem promovidos para a próxima série:

Tudo o que eu ensinava era com música. Eu aproveitava as aulas e dava toda a matéria que eu tinha que ensinar com música: eu traçava a letra, um pouco eu inventava, um pouco eu ouvia de alguém...

Naquela época, ainda mais na roça, e na periferia também, ninguém conhecia lápis. Então, eu ensinava cantando: *Meus amigos pequeninos vão agora aprender como é que se segura esse lápis para escrever. Dois dedinhos embaixo, no papel, para somente com três dedos o meu lápis vou pegar.*

Eu ensinava cantando [...]. Procurava cantar tudo para ficar mais criativo, mais alegre. E eu tinha muita felicidade de ver os meus alunos aprenderem da maneira como eu ensinava.

Além dessas ações de caráter pedagógico, as memórias de Maria José incluem várias iniciativas voltadas para a saúde dos alunos, como por exemplo, preencher no primeiro dia de aula uma ficha perguntando para os pais se eles tinham alguma doença, verificar se alguns deles tinham problemas de visão ou audição, bem como solicitar o auxílio de um médico,

quando notava alguma questão mais grave, ou fornecer orientação para um tratamento efetivo. Nesse sentido, ela recorda-se de um aluno que não parava na carteira e pegava toda hora os objetos dos outros e que, com o teste de visão, a professora notou que ele enxergava muito pouco de um olho. Ao informar isso para a mãe do garoto, ela ficou espantada e se queixou que o pai batia muito nele por conta do mau comportamento. Maria José, então, chamou-o e explicou o problema do menino e orientou-o a levá-lo para uma cidade próxima (Ribeirão Preto) para tratá-lo. Com isso, ele começou a enxergar melhor, usando óculos, e passou a ir bem na escola. Além de aconselhar os pais em situações difíceis, como essa, ela dava aulas de reforço em sua casa, para que as crianças com dificuldades acompanhassem as aulas. Tudo isso repercutia no aproveitamento dos alunos, como ela própria diz:

[...] era muito difícil um ano em que eu não aprovasse cem por cento, mas era o que eu fazia. Eu levava os alunos atrasados em casa. Havia pais que eram analfabetos, eu tinha os nomes das crianças, mas também passava ditado. Tinha mãe que reclamava [...]. Dava trabalho, mas acho que era uma cooperação entre pai e professor. Todo mundo tem que colaborar. Agora dizem que a criança está muito difícil. Eu não peguei isso. Os meus sempre foram lindos, maravilhosos e inteligentes.

Essa colaboração com os pais tinha a ver com o diálogo franco que Maria José estabelecia com eles, já no primeiro dia de aula, sobre a maneira como ela trataria os seus alunos e a relação que ela estabeleceria com eles:

Eu sempre tive um filho, um sobrinho ou afilhado na minha classe ... Já no primeiro dia de aula, eu dizia para os pais: *Esse é meu filho, o filho de vocês vai ser tratado como o meu filho, eu amo todos eles.* [...] Já para os alunos eu falava: *vocês todos vão passar de ano* e começava tudo com canto, estímulo, era coisa que eu achei certo fazer [...]. e dava a aula do meu jeito.

A forma pela qual Maria José se refere à relação estabelecida com os seus alunos remete-nos à análise que George Noblit (1995) fez da atuação de Pam, pseudônimo atribuído à professora, cujo trabalho ele acompanhou durante um ano, numa tentativa de compreender as relações de poder em vigor em sua sala de aula. Ao observar as aulas de Pam, o autor pôde constatar que ela, entre outros aspectos, não deixava de mostrar o seu senso de humor e o seu lado humanitário, pois ela sempre incentivava os seus alunos, expressando o orgulho que sentia deles e não permitia nenhum tipo de gozação com aqueles que cometessem algum erro. Para Noblit (1995), a autoridade que Pam usufruía perante as crianças tinha por base a atenção destinada a cada uma delas, assim como a preocupação com o bem-estar de todo o grupo que se expressava em normas de conduta que valorizam a colaboração e proibiam qualquer tipo de humilhação. Sem deixar de reconhecer a dimensão afetiva da relação pedagógica, Pam costumava dizer aos seus alunos que eles a amariam depois que a deixassem, chamando a atenção para o fato de que, com o decorrer do tempo, eles teriam mais condições para avaliar um vínculo, cujo significado se transforma ao longo da vida de cada um. Maria José pareceu inspirar o mesmo sentimento em seus alunos. Talvez isso explique porque alguns deles, já adultos, mesmo morando em outra cidade, fazem questão de reencontrá-la para mostrar as marcas que o modo como ela conduzia as suas aulas deixaram em sua formação.

Trata-se, portanto, de uma profissional, cuja preocupação em favorecer a aprendizagem de todos os alunos levou-a a criar métodos específicos, procurando adequar a sua prática às peculiaridades e às potencialidades de cada criança. Ao falar sobre o seu trabalho, Maria José deixa claro que, ao longo de sua carreira, desenvolveu ações inovadoras e bus-

cou maneiras de amenizar os problemas de ordem material de seus alunos, evitando não só a repetência, mas também a evasão. Como a maioria das professoras primárias, Maria José Tristão Parise teve o anonimato como marca de seu trabalho, com exceção da referida homenagem que foi justamente o que lhe deu visibilidade nos estudos sobre a história da profissão docente no Brasil. Conforme já assinalado, as matérias divulgadas a esse respeito foram objeto da análise realizada anteriormente sobre as imagens públicas do magistério brasileiro entre 1933 e 1963, integrando o *corpus* de produções destinadas a celebrar professores tidos como exemplares em que se enaltecia a dedicação ao ofício mesmo diante de condições adversas (VICENTINI, 2002). Naquele momento, foi possível notar que a alusão a esse tipo de atitude era bastante recorrente no discurso produzido a respeito da docência, o qual funcionava como uma estratégia de valorização simbólica da profissão, fazendo-se presente inclusive em textos autobiográficos nos quais os próprios professores se recordavam das dificuldades enfrentadas em escolas rurais, no início da carreira, numa tentativa de obter reconhecimento social para o árduo trabalho realizado (CATANI; VICENTINI, 2004; VICENTINI; RODRIGUES, 2004). Retornar, quinze anos depois, a esse material possibilitou a busca de maiores informações sobre a professora e permitiu-nos constituir outro olhar sobre as memórias existentes de sua atuação no magistério, de modo a compreender a iniciativa de alfabetizar uma aluna deficiente física numa perspectiva que extrapolasse a análise do discurso produzido para exaltar o seu caráter exemplar. Assim, as narrativas de Dona Maria José e de sua aluna, Neuza, sobre as suas trajetórias levou-nos a constatar que tal iniciativa vinculava-se à sua preocupação em assegurar a aprendizagem de todos os alunos, que a fazia mobilizar os recursos de que

dispunha para construir uma prática que se mostrou extremamente criativa e versátil do ponto de vista pedagógico, buscando atender as especificidades das crianças presentes em suas turmas e, assim, não deixar nenhum aluno excluído do sistema escolar.

Ao mestre, com carinho: a trajetória da Romanda Gonçalves Pentagna

Quando colocamos em pauta as memórias sobre o trabalho de Romanda Gonçalves Pentagna, notamos que a ênfase das narrativas recai sobre a aprendizagem e a busca por caminhos que, em sala de aula, garantissem o sucesso do ensino. Como procuraremos evidenciar retomando livros que a professora escreveu para formar professores primários, bem como as lembranças de ex-alunas dela na Escola Normal de Niterói, a sua concepção foi muito marcada pela ideia de que o ensino não comporta o fracasso, ou seja, ele só se efetiva se o aluno aprender. E foi nessa perspectiva que Romanda Pentagna foi lembrada com carinho¹⁵ e respeito por ex-alunos, colegas e importantes nomes do campo educacional brasileiro, atuantes sobretudo nas décadas de 1950 e 1960. A atenção para com as aprendizagens foi uma das dimensões mais enfatizadas sobre a professora. “Não se pode dizer que se vendeu o peixe se alguém não comprou, assim como não é possível dizer que se ensinou se alguém não aprendeu”: foi essa a frase que Romanda, segundo Edwiges Zaccur,¹⁶ ex-normalista, repetiu constantemente para seus colegas e seus alunos.

15 A palavra “carinho” é evocada aqui para assinalar a admiração que os alunos sentem por seus professores, a qual está presente na tradução para o português do título filme *Ao mestre, com carinho*, filme que inspira a análise aqui proposta sobre a professora Romanda.

16 Disponível em: <<http://www.edwigeszaccur.com.br/narrativasereflexoes/narrativa4.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

Diferentemente de Maria José e de Deolinda, que se destacaram pela atuação no ensino primário, Romanda Gonçalves Pentagna teve uma trajetória significativa e profícua na formação de professores, tendo atuado em diferentes cursos de instituições do Rio de Janeiro, principalmente em Niterói.¹⁷ Ela foi professora de: Didática Geral e Especial e de Pedagogia da Faculdade Fluminense de Filosofia; Didática Geral do Instituto de Educação de Niterói; de Didática do Instituto Social da PUC; Didática Geral do Instituto Social da Pontifícia Universidade Católica; Didática Geral e de Psicologia Educacional do Instituto de Educação Prof. Ismael Coutinho (ex-Instituto de Educação de Niterói, que teve como precursora a primeira Escola Normal do Brasil, criada em 1835 e denominada Escola Normal de Niterói). Ela também construiu uma carreira no magistério, ao atuar como *orientadora educacional* do Instituto de Educação de Niterói; *chefe* da Divisão de Pesquisa de Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, e diretora do Instituto de Educação de Niterói.

Romanda Pentagna ocupou lugares importantes no campo educacional brasileiro, que lhe permitiram ter contatos com pessoas da alta administração pública do ensino. Ela foi mencionada por Lourenço Filho no prefácio da 11ª edição dos seus *Testes ABC* (São Paulo, 1969),¹⁸ pois foi uma das responsáveis por divulgar o material junto aos professores cariocas. Sua produção bibliográfica foi celebrada justamente por essa preocupação com a for-

mação pedagógica. E, no presente artigo, convém destacar sobretudo o seu trabalho com alunas da Escola Normal, orientando-as para o exercício do magistério primário (SILVA, 2001; 2018). Uma boa parte dos livros que Pentagna escreveu seguiu os programas oficiais das Escolas Normais do Estado do Rio de Janeiro, organizando esse conteúdo para as aulas do curso. Isso permite pensar que essas publicações de Romanda Pentagna foram importantes lugares de formação de professores primários, produzindo e pondo a circular saberes tidos como necessários para o exercício do magistério (SILVA, 2001; 2018).

Entre esses manuais pedagógicos, como eles podem ser chamados, temos a *Didática geral* (PENTAGNA, 1964; 1977); o *Estudo dirigido* (PENTAGNA, 1967) e o *Compêndio de pedagogia moderna* (PENTAGNA; BASTOS; RODRIGUES, 1968). Além de terem sido amplamente indicados para as normalistas, esses títulos foram divulgados em outros espaços do campo educacional. A décima edição da *Didática geral* (PENTAGNA, 1964), por exemplo, foi divulgada nas línguas francesa e inglesa pelo Boletim 160, sob o nº 371.30, do *Le Bureau International d'Education* (Genebra). Os prefácios dos livros de Romanda Gonçalves Pentagna foram assinados por pessoas de destaque no campo educacional, entre eles docentes de universidades, técnicos de educação e autores de outros livros da mesma natureza, destinados às aulas da Escola Normal. Irene Melo Carvalho, Livre-docente da Universidade do Brasil e Diretora do Departamento de Ensino da Fundação Getúlio Vargas, e Moysés Xavier de Araújo, Técnico em Educação e Professor do Instituto de Educação do Estado da Guanabara e de Niterói, prefaciaram a quarta edição da *Didática geral* (PENTAGNA, 1964). A décima edição desse mesmo livro traz o:

Trecho de uma carta da ilustre Profª Armanda Álvaro Alberto de Mendonça sobre a *Didática*

17 Em termos geográficos, a atuação de Romanda Pentagna concentrou-se em Niterói, cidade da primeira Escola Normal do Brasil, criada na década de 1830 (TANURI, 1969), mas ela também atuou em outras regiões do Estado do Rio de Janeiro.

18 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484703/Testes+ABC+para+a+verificação+da+maturidade+necessária+à+aprendizagem+da+leitura+e+da+escrita/1a6d156b-fd55-4115-a1b3-9e39ea469ed7?version=1.3>>. Acesso em: 01 set. 2016.

Geral: ‘Quanto ao seu livro *Didática Geral*, há cerca de dois anos, adquirei o último exemplar que havia na Livraria Record, em Copacabana – agora, acabo de achar mais um exemplar, na 5ª edição, que destinei à Biblioteca Euclides da Cunha, a nossa, lá de Caxias. Será preciso juntar minha fraca opinião aos conceitos autorizados de um Moysés Xavier de Araújo e de outras personalidades do mundo educacional? Acho, sim, D. Romanda, o seu livro traçado com mão firme, um guia seguro para seus alunos do Instituto, trabalho de verdadeiro professor, enfim’.

Num dos livros que escreveu para as aulas da Escola Normal, sobre *Didática geral* (1964), Pentagna explica como os métodos ativos podem ser desenvolvidos buscando a aprendizagem dos alunos. Ela divide esses métodos em três tipos, para que possam ser melhor compreendidos pelos seus leitores, quais sejam, os métodos individualizados, os socializados e os mistos. A leitura dos conteúdos dos seus manuais permite localizar muitos trechos onde a aprendizagem é mencionada como o grande objetivo do professor. No *Compêndio de Pedagogia*, Pentagna e suas colegas (1968) evidenciam essa preocupação, pontuando sua necessidade nos vários momentos do ensino, desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento e avaliação das atividades. Quando tratam dos testes, por exemplo, elas explicam os vários tipos existentes, suas vantagens e desvantagens e elencam a possibilidade de, por meio deles, realizar o “levantamento mais amplo e completo do que o aluno aprendeu, porque há questões sobre todo o programa, aumentando as possibilidades do aluno” (PENTAGNA; BASTOS; RODRIGUES, 1968, p. 84).

Aprendizagem e aluno são palavras muito presentes nos textos de Pentagna e nas homenagens feitas a ela. Não é difícil localizar depoimentos de ex-normalistas acerca da atuação de Romanda Gonçalves Pentagna. Em 23 de setembro de 2010, Marlise M. Gomes postou na internet texto autobiográfico lembrando

seus tempos na Escola Normal.¹⁹ Ela foi aluna do Instituto de Educação de Niterói, e lembra de: “Uma diretora, Profa. Romanda Gonçalves Pentagna que administrava sem se isolar num gabinete”. A proximidade com a sala de aula também é evocada por Edwiges Zaccur, outra ex-normalista que também disponibilizou na internet suas memórias,²⁰ assinala que:

Ser normalista no Instituto de Educação de Niterói, uma instituição com tanta história, era realizar um sonho. O Instituto de Educação de Niterói foi a primeira Escola Normal do Brasil criada em 1835. Passou por muitas peripécias, sofreu solução de continuidade, mudou de nome e endereço, mas conservava a sua aura. Conseguir uma vaga no IEN era uma conquista difícil nos idos de 1960. O modelo meritocrático garantia parte das vagas às alunas provenientes do Liceu Nilo Peçanha com médias superiores a 7,0 em todas as matérias. Uma segunda turma era formada pelas candidatas aprovadas num rigoroso e concorrido exame de seleção.

Ainda em suas palavras, o Instituto de Educação teve “professoras inesquecíveis. Romanda Gonçalves Pentagna, professora de *Didática Geral* e diretora” foi uma delas. “Romanda costumava nos receber em sala de aula com um belo pensamento escrito no quadro. E, nas solenidades, declamava poemas com tamanha emoção que empolgava o auditório”. Romanda Gonçalves Pentagna é lembrada por administradores do ensino e por alunas da Escola Normal por fazer circular saberes inovadores do ensino, como foi o caso do *Estudo Dirigido*, das lições de *Didática* e *Pedagogia* que ela preferiu em sala de aula e também nas publicações editadas entre 1960 e os anos iniciais de 1970. Sua história está entrelaçada com outras histórias, num momento em que, segundo Pereira (1969), começou a se intensificar a profissiona-

¹⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UicHi2g4Tsw>>. Acesso em: 01 set 2016.

²⁰ Disponível em: <<http://www.edwigeszaccur.com.br/narrativasereflexoes/narrativa4.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

lização das professoras pela ascensão às posições de direção. A “esmagadora maioria feminina no corpo docente tende a limitar cada vez mais as possibilidades de o recrutamento e diretores incidir majoritariamente numa minoria docente masculina em decréscimo” (PEREIRA, 1969, p. 103). Geralmente, as mulheres que escreveram livros para a Escola Normal, entre as quais estão Romanda Pentagna, trataram de questões ligadas ao trabalho em sala de aula (SILVA, 2001). No caso dela, os seus textos evidenciam a preocupação em atrelar o ensino à aprendizagem, pois procuravam difundir os conhecimentos que ela considerava fundamentais para que os futuros professores pudessem dar conta das demandas de seus alunos e, dessa maneira, criar alternativas do ponto de vista pedagógico que assegurassem o acesso e a permanência na escola, com pleno aproveitamento dos conteúdos ministrados.

Considerações finais

Ao voltarmos nosso olhar para as trajetórias de três professoras atuantes no sistema educacional brasileiro em períodos distintos, pudemos constatar que, apesar de condições macrossociais adversas que marcaram a sua organização e expansão, essas profissionais, com iniciativas que, tanto no espaço da sala de aula quanto na comunidade na qual estavam inseridas, pautaram a sua carreira pelo compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e contribuíram, de alguma forma, para “histórias improváveis de sucesso escolar”, ainda que numa esfera micro. Tomar uma questão que atualmente é de grande relevância para o campo educacional, sendo objeto de inúmeros estudos, e procurar conhecer a maneira pela qual ela apareceu nas memórias de professoras que atuaram em tempos passados – e com experiências bastante diversas – certamente nos ajudará a compreendê-la, tal como sugere

Bernard Lahire (2004) numa perspectiva mais subjetiva e na teia de relações que, conforme mostra o seu estudo, favorecem o sucesso em contraposição à solidão que marca os casos de fracasso escolar. Com base em notícias de jornais, relatórios guardados em latas do Arquivo do Estado, manuais pedagógicos e entrevistas com professoras há muito tempo aposentadas, acionamos concepções e indícios de práticas muitas vezes esquecidas ou relegadas a um segundo plano que ganham expressão por meio de uma análise que reconstituiu trajetórias a partir de uma *olhar sensível* ao que essas professoras tinham para dizer sobre si, as relações com os alunos e seus pais, bem como as experiências cotidianas vivenciadas no exercício da profissão. Talvez nisso resida a importância de se interrogar o passado sob o filtro da memória, de modo que essas experiências possam ser trazidas para o presente e auxiliem na compreensão das questões que atualmente afligem os professores em seu dia a dia, cujo êxito do próprio trabalho depende do êxito dos seus alunos, pois, ao apresentarem um bom aproveitamento nos estudos, não deixam de evidenciar a excelência de seus professores e a fecundidade das relações construídas entre eles na situação de aula.

Referências

- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo, Ed. Melhoramentos; MEC, 1976.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.) **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1986. v. 3. p. 383-416.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- CATANI, Denice Barbara. **Educadore à meia-luz**. Bragança Paulista, SP: Centro de Documentação e

Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH), 2003.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Amélia Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUZA, Maria Cecília Cortez. (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. (Org.). **A aventura (auto) biográfica** – teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 267-291.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fatima Ferreira Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Caderno de Pesquisa**, (86), p. 5-14, ago. 1993.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1994. p. 63-78.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosario Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. 1ª edição, 2ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2004.

Levi, Giovanni. **Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIIe. siècle**. Paris: Gallimard, 1989.

MATOS, Heloísa Maria Leiras. **Análise do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro**: caracterização sócio-político-pedagógica de três administrações públicas 1946-51; 1960-65 e 1975-79. 1985. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1985.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, Medelin, v. 22, n. 57, p. 93-11, mai./ago. 2010.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da FEUSP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul./dez. 1995.

NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza; PAPARELLI, Renata; KALMUS, Jaqueline; ANGELUCCI, Carla. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

PENTAGNA, Romanda Gonçalves. **Didática geral** (De acordo com os programas oficiais do Curso Normal das Escolas no Estado do Rio de Janeiro). 4. ed. (atualizada, atualizada e refundida). Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1964.

PENTAGNA, Romanda Gonçalves. **Estudo dirigido**. 1. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967.

PENTAGNA, Romanda Gonçalves; BASTOS, Alcy Vilela Bastos; RODRIGUES, Léa da Silva. **Compêndio de pedagogia moderna**. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Livraria Freitas de Bastos, 1968.

PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira, 1969.

REVEL, Jacques. L'histoire au ras du sol (prefácio). In: Levi, Giovanni. **Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIIe. siècle**. Paris: Gallimard, 1989. p. I-XXXIII.

SANTOS, Paula Martini **A expansão escolar pública**

primária e seus significados no estado da Guanabara durante o governo Carlos Lacerda (1960-65).

1994. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos:** construções da escola em Portugal e no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

SILVA, Vivian Batista da. **História de leituras para professores:** um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971). 2001. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola:** a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

TANURI, Leonor. **Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil.** 1969. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1969.

VICENTINI, Paula Perin. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1993).**

2002. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; RODRIGUES, Carla Marisa. Memórias de sala de aula: uma análise de autobiografias de professores. **Cadernos Prestige**, Lisboa, EDUCA, 2004, 45 p.

Filmes

Quando tudo começa. Direção de Bertrand Tavernier. França, 1999.

Nenhum a menos. Direção de Zhang Yimou. China, 1999.

Ao mestre, com carinho. Direção de James Clavell. Reino Unido da Grã-Bretanha do Norte e Irlanda do Norte, 1967.

Recebido em: 08.06.2018

Aprovado em 10.08.2018

Paula Perin Vicentini é formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Mestre e Doutora em Educação pela mesma Universidade, com período de estágio de Doutorado-Sanduiche no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), em Paris. Atualmente, é professora na graduação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bem como do Programa de Pós-Graduação da mesma instituição. As pesquisas e publicações concentram-se em questões relativas à história da profissão docente, imagens de professores e práticas formativas. e-mail: paulavicentini91@gmail.com

Avenida da Universidade, 308 Cidade Universitária - São Paulo/SP Cep: 05508-040 - Tel: (11) 3091 8253

Rita de Cassia Gallego é formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Mestre e Doutora em Educação pela mesma Universidade, com período de estágio de Doutorado-Sanduiche no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), em Paris. Atualmente, é professora na graduação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bem como do Programa de Pós-Graduação da mesma instituição. As pesquisas e publicações concentram-se em questões relativas à cultura escolar, especificamente ao tempo escolar, avaliação da aprendizagem e práticas docentes. e-mail: rita-gallego@hotmail.com

Avenida da Universidade, 308 Cidade Universitária - São Paulo/SP Cep: 05508-040 - Tel: (11) 3091 8253

Vivian Batista da Silva É Professora Livre-Docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando também como docente e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, nos níveis de mestrado e doutorado. Pela mesma universidade, fez graduação em Pedagogia (1998), Mestrado em Educação (2001), Doutorado em Educação (2006), com período de Doutorado-Sanduiche junto à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2004). Realizou Estágio de Pós-Doutorado Sênior junto à UFPR (2017), aprofundando seus estudos, nas áreas de História da Educação e Didática, e pesquisando questões relacionadas principalmente aos seguintes temas: manuais pedagógicos, leituras para professores e estudo socio-histórico comparado. e-mail: vivianbs@yahoo.com

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - São Paulo/SP Cep: 05508-040 - Tel: (11) 3091 8253