

**AS APROPRIAÇÕES DA ESCOLA NOVA E A REPRESENTAÇÃO DO  
TRABALHO DOCENTE EM AUTOBIOGRAFIAS DE PROFESSORAS  
(1920 - 1960).**

**Wiara Rosa da Silva  
Faculdade de Educação da USP  
3. Culturas e práticas escolares**

Apresenta-se, aqui, um estudo das apropriações das idéias da Escola Nova, que produziram representações do trabalho docente, as quais são objetos de disputas no campo educacional. Para tanto, após uma pesquisa bibliográfica, foram selecionadas duas autobiografias de professoras paulistas escritas a respeito de um período que vai de 1920 - 1960: “*Memórias de uma mestra-escola*” (1985) de Felicidade Arroyo Nucci e “*Uma vida no magistério*” (1962) de Botyra Camorim.<sup>1</sup>

O período citado caracteriza-se pela implantação e organização dos sistemas públicos de educação, bem como pela afirmação das ciências da educação no contexto do movimento da Escola Nova. A delimitação da primeira data -1920 - corresponde à época em que as professoras relatam que começaram a ter contato com as idéias da Escola Nova. A data final -1960 – refere-se ao tempo em que umas professoras já tinham escrito suas memórias e outras estavam escrevendo.

Após a leitura de diversos romances autobiográficos foram-se configurando várias questões que se tornaram objeto de inquietação. Dentre estas, as vastas descrições a respeito de saberes e práticas desenvolvidas em sala de aula. E, é após essa constatação que se vai constituindo o interesse em investigar, por meio de dois romances autobiográficos escritos por professoras sobre a primeira metade do XX, como as professoras – autoras das autobiografias se apropriam das idéias da Escola Nova e como tais apropriações estão relacionadas à construção de representações de seus trabalhos que as faziam revelar ou camuflar os seus saberes e as suas práticas nas autobiografias.

Nesse sentido, o conceito de apropriação, tomado como Chartier o concebe (1990), diz respeito a 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). Portanto, ao investigar as condições e os processos com os quais se constrói o sentido, nega-se a noção da influência. Quer dizer, não se pretende operacionalizar com a concepção de que as idéias da Escola Nova influenciaram as

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que as considerações feitas neste trabalho são fruto das primeiras reflexões na tentativa de interpretação das fontes selecionadas.

professoras - autoras nas escolhas de suas práticas ou determinaram o seu agir no cotidiano escolar. Ao contrário, a interpretação dessas fontes leva em consideração que “as práticas de apropriação são histórica e socialmente variáveis” (p. 25). As professoras - autoras são compreendidas como produtoras de sentidos singulares que se traduzem em atos e práticas (representação).

Assim, as autobiografias serão fonte e objeto deste estudo e, portanto, haverá questões com as quais o desenvolvimento do estudo deverá se defrontar: a) o estatuto informativo e indiciário das fontes autobiográficas para o estudo da história da educação; b) as condições de produção e incorporação das informações advindas destas fontes para a interpretação; c) a relação História, narrado e vivido; e d) a relação memória e história.

### CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO AUTOBIOGRÁFICO

Investigar as condições de produção do discurso autobiográfico é compreender que a verdade do personagem, como afirma Candido (1992), só adquire significado no contexto. Bakhtin (1993), também ressalta a importância do caminho entre texto e contexto para o estudo do gênero romance.

A autora de “*Memórias de uma mestra-escola*”, Felicidade Arroyo Nucci, nasceu no Interior de São Paulo em 1914 numa família que a incentivava a ser professora e, é aos parentes que, primeiramente, dedica as suas memórias não explicitando se escritas por solicitação de alguém. Quando resolveu escrever sobre sua vida de professora e diretora em escolas na capital e no interior de São Paulo já estava aposentada.

Em 1927 ingressou na Escola Normal, Colégio Santo André, de Jaboticabal, um colégio de freiras em regime de internato e recebeu o diploma de professora primária em 1932 aos 20 anos, mas só começou a atuar em 1933 em Itajobi onde ficou até 1939 quando se removeu para Araraquara e ficou até 1950. Neste ano foi para um Grupo Escolar em Guarulhos; em 1952 para outro Grupo Escolar em Vila Carrão. De 1954 a 1963 atuou como auxiliar de direção e em 1963 tornou-se diretora do Grupo Escolar na Delegacia de Ensino de Jales, aposentando-se logo em seguida, em 1964, sem deixar de escrever para jornais e revistas (de bairro, religiosa e do colégio).

Felicidade Nucci detalha a rotina na Escola Normal - nas horas de estudo o regulamento era rígido. Nas aulas de Didática o mestre dizia:

*[...] a professora deve impor, precisa dominar a classe, sem gritos, com paciência e procurando dar uma aula interessante que prenda a atenção dos alunos (p. 25)*  
*[...] O que fazer? Deverei por em prática a psicologia, mas como? (p. 26).*

*Eu tinha pavor quando a colega mandava-me tomar a tabuada; era uma aula monótona; dava-me sono. Eu queria explicar que já segredinhos na tabuada; que não é preciso decorar sem entender ... Durante os longos anos de magistério eu ensinei a tabuada como um brinquedo; a criança aprendia sem perceber (p. 24).*

Por fim, é importante salientar que a autora faz várias menções aos seus familiares o que não acontece em “*Uma vida no magistério*” de Botyra Camorim.

Botyra Camorim nasceu em São Paulo (capital) e formou-se em 1928 na Escola Normal do Brás. Começa a escrever em 1954 pretendendo contar fielmente sua vida escolar. Quando escreve ainda não está aposentada, mas está em final de carreira, pois se aposenta como diretora em 1960. Botyra inicia suas memórias com uma transcrição da Revista do Professor sobre a tarefa do professor. O primeiro capítulo é também uma transcrição da mesma revista que trata da relação professor aluno. Tais citações apontam para o acesso dos professores às revistas de divulgação das teorias de ensino. O artigo que tem como título “O aluno e o professor”, na verdade é mais uma crítica aos métodos de punição que devem ser banidos e uma exaltação da Psicologia Moderna.

A professora teve uma carreira marcada pela instabilidade no que se refere aos lugares de trabalho. Ela trabalhou em várias escolas do interior de São Paulo que ela chama de “sertão”. Repetidas vezes ressalta as dificuldades do início da carreira, a precariedade dos meios de transporte para chegar até a escola e a falta de conforto das acomodações. Além disso, a professora teve muitos problemas com os poderes locais, inspetores e diretores que interferiam em todas as esferas da vida das pessoas.

Um elemento que chama a atenção é que, mesmo tendo trabalho em mais de dez escolas isoladas, somente ao trabalhar no Curso Primário Anexo à Escola Normal (última escola em que trabalhou como professora) é que descreve mais minuciosamente as atividades realizadas com os alunos. Lá, ela diz ter vivido um intenso trabalho intelectual. As reuniões pedagógicas, grupo de trabalho, conferências, excursões educativas, exposições, aulas modelo, os debates sobre assuntos importantes do ensino, tudo isso fazia com que vivessem em atividade constante, dando assim melhor produção ao trabalho escolar. Segundo ela, “era grande nosso desejo de aprender e aperfeiçoar nossos métodos de ensino”(p. 97).

Interesse, Psicologia Moderna, aperfeiçoamento, métodos de ensino, progresso, motivações espontâneas são expressões correntes nas autobiografias e, no geral, aparecem num tom de comparação de um antes e um depois das novas idéias da Escola Nova.

A partir da caracterização feita acima é possível identificar os momentos da carreira em que as professoras - autoras mais relatam e como relatam as práticas e saberes reconhecidos como legítimos (da Escola Nova).

Os romances têm um caráter de crônica social (Goldmann, 1976) e, portanto, busca-se uma identificação do leitor com os conteúdos veiculados. Com efeito, as jovens professoras eram, não somente os leitores idealizados, mas também a elas eram dedicadas as memórias das professoras – autora.

Botyra Camorim além de oferecer o livro a membros da família oferece-o também aos professores do Estado de São Paulo:

*Estas páginas que ofereço aos meus colegas deste glorioso Estado de São Paulo, irão contar fielmente minha vida escolar. Deixarei de parte, o lado afetivo que se refere ao meu coração de mulher porque jamais houve algo que pudesse perturbar o meu trabalho diário (p. 17).*

De modo semelhante, Felicidade Nucci começa falando *Da autora* quando explicita o objetivo de suas memórias:

*O objetivo desta Memórias de uma mestra – escola é transmitir àquelas que iniciam a difícil jornada de mestres da infância, as minhas experiências adquiridas à custa de muitos tropeços e algumas vitórias. Às jovens mestras eu aconselharia a viver mais intensamente a sua nobre missão aproveitando todos os minutos de sua carreira para dedicarem-se às crianças de hoje que serão os homens do futuro, os governantes da era 2000 (p. 3).*

Segundo Moraes (1996), os autores manifestam expectativas de leitura e nas autobiografias e romances narrados em primeira pessoa, que é o tipo de narrativa presente também nos romances aqui analisados, buscam um efeito de credibilidade no público leitor que Lejeune (1975) denomina de “pacto autobiográfico”. O pacto autobiográfico “[...] que caracteriza a autobiografia é a identidade entre autor e narrador [...]” (Lejeune apud Alberti, 1991, p. 75). Também citando Lejeune, Goulemot diz que o leitor, pelo pacto autobiográfico, aceita a autobiografia como verdadeira sem exigir mais provas (Goulemot, 1991, p. 401).

Sendo as jovens professoras as leitoras ideais para as quais se pretendia dar um exemplo, oferecer um modelo, era preciso que elas se identificassem com os conteúdos veiculados, como: as dificuldades de mudanças para cidades distantes, o controle dos poderes locais sobre o funcionamento da escola, as dificuldades de conciliar o trabalho doméstico e escolar, as disputas em torno de uma concepção ou método de ensino, etc.

As professoras – autoras, dessa forma, fazem uso de um espaço diferenciado – o discurso literário – como forma de difusão de uma representação do trabalho docente, do que é ser boa professora, o que é feito por meio de uma seleção de fatos que devem ser

lembrados ou esquecidos. Mas, o que se busca não é o fato ou sua veracidade, mas o que ele significou para o sujeito, ou ainda, o significado que os sujeitos atribuíram ao seu presente e passado.

### UMA ESCRITA DE SI: UMA REPRESENTAÇÃO

A autobiografia tem uma dimensão de publicidade para o reconhecimento social do biografado (Goulemot, 1991). Sendo uma escrita de si, com o objetivo de mostrar não somente a vida da mulher, mas de uma mulher professora, o que pode significar introduzir uma autobiografia com a transcrição de um texto de revista sobre a relação professor aluno? É importante perguntar-se, por que na seleção e construção de suas memórias tal tema é escolhido para apresentar uma autobiografia de uma professora? Qual o lugar ocupado por essas idéias na representação do seu trabalho? Como são caracterizados os professores que defendem e os que resistem às novas idéias (leia-se Escola Nova)?

A professora – autora Botyra Camorim escreveu pequenos textos para a revista que citou (A Revista do Professor). Em se tratando de reconhecimento social, do público leitor, ela mostra que tem acesso a esta revista, que a lê, que é uma professora atualizada, usa em sala de aula os novos preceitos da Escola Nova, além de explicitar uma indignação com os professores que resistem a essas novas idéias:

*Os fatos cotidianos têm demonstrado que nas escolas vem se operando grande alteração nos métodos de ensino. Está provado, que o interesse pela criança e o conhecimento do seu desenvolvimento contribuiu muito para o progresso da educação escolar. Todavia a maior parte dos professores, não é otimista, quanto aos resultados de uma educação sem severidade e continua resistindo a idéias novas (p. 14).*

Dessa forma, ao dizer que as professoras – autoras representam o grupo a que pertencem não se está afirmando que as professoras, de modo geral, naquelas décadas defendiam as idéias escolanovistas, porém que seus relatos são índices das disputas no campo educacional por uma representação do trabalho docente, as quais segundo Chartier (1990) estão sempre colocadas num campo de concorrências e disputas.

Na construção autobiográfica está em jogo uma dimensão de publicidade que tem a ver com o reconhecimento social do biografado, logo o que é lembrado ou esquecido é importante para a construção do texto e da imagem social do biografado, de uma maneira de estar no mundo – uma representação. A esse respeito Vidal afirma:

*[...] os sujeitos encarnam representações que se produzem nas situações concretas do fazer ordinário da escola. Nesse percurso, o cuidado com as permanências e o interesse perante as mudanças permitem reconhecer o intramuros da escola como permeado por conflito de (re)construção constante (p.62).*

Estes dois conceitos, apropriação e representação, estão articulados neste estudo, pois às diferentes formas de interpretação estão relacionadas as lutas e disputas por uma representação do trabalho docente.

### INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS CULTURAIS

Uma das primeiras dificuldades que as autobiografias como fonte e objeto desta pesquisa apresenta é a de interpretação dos relatos de práticas feitas pelas professoras – autoras, pois não se podem tomar esses relatos como a prática, 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 dos usos e práticas escolares, supondo regras induzidas pelas práticas escolares contemporâneas. O que as professoras viveram, as práticas, já não se podem mais resgatar. Delas ficam apenas vestígios.

Assim, além de não olhar para os relatos das professoras – autoras como as práticas em si, é importante perceber que quando elas se apresentam como adeptas dos saberes e práticas da Escola Nova, seus relatos nos dão indícios de que na operacionalização das práticas escolares “... os saberes técnicos e as reformas educativas são constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar” (Vidal, 2005, p. 63).

Um segundo aspecto é que as práticas narradas nas autobiográficas são resultado de uma operação que tem a ver com a relação entre o narrado, o lembrado e o vivido. Quando os sujeitos se voltam para o passado para produzir uma escrita autobiográfica, eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal, mas também operam uma seleção e classificação ao escolher os fatos considerados dignos de serem divulgados ao privilegiar determinados aspectos para dar sentido ao relato da própria vivência. (Catani; Vicentini, 2003, p. 153).

Diante disso, pode-se dizer que a memória não é puramente, mas depende dos quadros sociais que servem de ponto de referência para a reconstrução do passado (Halbwachs, 2004). Logo, o que está narrado nas autobiografias tem a ver com essa reconstrução operada para ressignificar a própria vida (biografia) e testemunhar o exercício da profissão (crônica social).

Isso por que o romance, como o defende Goldmann (1976), “... é necessariamente, biografia e crônica social, ao mesmo tempo” (p. 12). Para ele, seria difícil imaginar que a estrutura do romance pudesse ter nascido da estrita invenção individual, sem fundamento algum na vida social do grupo. Sendo assim, é preciso abordar a homologia entre a estrutura do romance e a estrutura social. A defesa deste escritor na obra citada é que:

*[...] por meio do criador, os verdadeiros sujeitos da criação são os grupos sociais, na medida mesmo em que o objeto criado é válido quando expressa conscientemente uma representação presente nos inconscientes coletivos desses grupos (p. 4).*

Logo, deve-se “... compreender os códigos de escrita e os momentos social e educacional em que as professoras / autoras vivem e, com a ajuda destes conhecimentos, relacionar as intenções das autoras com o texto produzido: o vivido e o concebido por meio da escrita” (Moraes, 1996, p. 144). O narrado não é o vivido, mas uma reconstrução dele.

Quer dizer que o historiador não pode recuperar a experiência das professoras, aquilo que elas viveram, mas com relatos de experiência por elas construídos (fonte) opera uma outra construção – o discurso historiográfico.

### APROPRIAÇÕES DA ESCOLA NOVA: UMA HIBRIDAÇÃO

A dicotomia Escola Nova X Tradicional foi criada pelos reformadores como um dos elementos de legitimação da implantação da reforma. De modo que, a diferença entre o professor tradicional e escolanovista seria traduzida pela metodologia (métodos) usada nas aulas e pelo currículo adotado privilegiando ou não determinadas disciplinas (estudo da Geografia, estudo da biografia dos grandes homens em História, desenvolver o sentimento cívico e patriótico, etc.) vistas a partir de então como necessárias às novas exigências para construção de uma nova sociedade.

No entanto, pelos relatos de práticas das professoras, pode-se inferir disputas em torno das maneiras de fazer. Estas disputas não estão dissociadas das condições e locais de trabalho dessas professoras, de modo que, uma mesma professora relata práticas muito diferenciadas quando trabalho 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.

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).*

Mas, no final de sua carreira, quando vai trabalhar no curso primário Anexo à Escola Normal diz:

*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).*

De modo semelhante, recém saída do Colégio em 1933, Felicidade Nucci afirma não ver na prática o que havia aprendido nas aulas do Curso Normal.

*Aprendera, nas aulas de didática, que o processo havia mudado. Antes, na Escola Tradicional, era: Como ensinar. Agora era: Como educar. Na escola educativa o aluno deve ser o centro das preocupações educativas, e o próprio aluno realizaria o seu aprendizado, naturalmente, sob a orientação do professor, e lógico. Todos estes ensinamentos recém-adquiridos na Escola Normal, eram massacrados na prática [...](22 e 23).*

*Durante os longos anos de magistério eu ensinei a tabuada como brinquedo; a criança aprendia sem perceber (p. 24).*

No mesmo ano, quando tornou-se substituta efetiva e viu que os alunos não sabiam ler relata atividades que não são reconhecidas como escolanovistas:

*Comecei a ditar pequenos trechos do livro de leitura e fazia a correção em flagrante; mandava um aluno escrever as palavras mais difíceis, no quadro negro para que todas as copiassem.*

Com estes enunciados a finalidade não é descrever as atividades ditas tradicionais ou escolanovistas, criando um par de oposição tradicional - escolanovistas, 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.

Deste modo, mesmo que os reformadores tenham estabelecido uma dicotomia (caracterizada ao nível das práticas) entre o ensino novo e o tradicional, os relatos das professoras – autoras podem ser indícios de que não há práticas puras, mas uma hibridação que tem a ver com “... processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (Canclini, 2003, p. 19).

O discurso renovador da escola brasileira, A Escola Nova, convivia com um outro modelo escolar que ele mesmo criou ao desqualificar “aspectos da forma e da cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo tradicional” (Vidal, 2000, p. 497).

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 nos romances ora analisados, as professoras – escritoras procuram dar um exemplo, oferecer um modelo descrevendo, detalhadamente, saberes e práticas reconhecidos como advindos do movimento renovador daquele período e, além disso, apresentam 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. A saber, o discurso renovador colocou em evidência as 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 instâncias superiores à escola.

Essas concorrências e disputas contribuíam também para se forjarem apropriações do novo modelo e do modelo negado. Apropriações do tipo híbridas que convergiam para uma ressignificação dos materiais e métodos de ambos os modelos. Nesses cruzamentos e deslocamentos entre antigos e novos usos, a Escola Nova contribuiu, nos anos 20 e décadas posteriores, para “... rupturas nos saberes e fazeres escolares. Não constituiu um novo modelo escolar, mas produziu novas formas e alterou a cultura escolar” (Vidal, 2000, p. 515).

Se trabalhar com uma classe mista tornava algumas atividades de difícil realização a professora, quando possível, dava aulas ao ar livre. Assim, operações de produção de sentido estão relacionadas à criatividade individual e coletiva das professoras, variando de acordo também com as condições de trabalho. Ao se afirmar uma hibridação de práticas, nega-se a rejeição ou adesão total às inovações pedagógicas. O que os professores fazem é um modo de apropriação criativa dos bens culturais, nesse caso, forjam uma seleção de práticas condizentes com as condições de trabalho em um determinado tempo e espaço.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance* (trad. Aurora Fornoni Barnardini et. al.). São Paulo : Hucitec, 1993.
- CAMORIM, Botyra. *Uma vida no magistério*. São Paulo: Saraiva, 1962.
- CANCLINI, Nestor. *Introdução à edição de 2001. As culturas híbridas em tempos de globalização. Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2003, p 17-60.
- CANDIDO, Antonio. *A personagem do Romance*. In. CANDIDO, A (et.al.). *A personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva.
- CATANI, D. B. e VICENTINI, P.P. “*Minha vida daria um romance*”: *lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professoras*. IN: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.) *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa : Difel, 1990.
- GOLDMANN, Lucien. *A sociologia do romance*. (trad. Álvaro Cabral) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo : Centauro, 2004.
- MORAES, Dislane Zerbinatti. *Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores*. São Paulo:Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1996 (dissertação de mestrado).
- NUCCI, Felicidade Arroyo. *Memórias de uma mestra-escola*. São Paulo: 1985.
- VIDAL, Diana Gonçalves. *Escola Nova e Processo Educativo*. In: LOPES et all. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-517.
- \_\_\_\_\_ *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita a escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. – (Coleção Memória e Educação)