

A LITERATURA COMO LUGAR DE MEMÓRIA PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Wiara Rosa Rios Alcântara¹

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de discutir o modo como os professores se valem de textos literários, memorialísticos e autobiográficos para construir uma memória do trabalho docente. O estudo será feito a partir do caso da professora paulista Botyra Camorim que criou para si um projeto de escritora, após a aposentadoria. Considerando que seus livros de memória, contos e romances tomam como conteúdo as experiências do magistério, eles se constituem em fontes privilegiadas para a escrita de uma História que contemple perspectivas e representações dos sujeitos sociais no cruzamento com experiências coletivas de docência. Ainda que escritos e publicados a partir da década de 1950, a produção traz relatos referentes à primeira metade do século XX, quando se deu a formação e atuação da professora no campo educacional. Por isso, a análise estará centrada nesse período, sem deixar de considerar os contextos de enunciação das obras. A contribuição desta investigação é mostrar como o magistério primário e a escola pública são narrados e representados do ponto de vista de uma professora que assume, em relação à educação paulista, um papel de testemunha e protagonista.

Palavras-chave: Memórias docentes. Escritos de professoras. Professora primária. História da educação.

LA LITTÉRATURE COMME UN LIEU DE MÉMOIRE POUR L'ÉCRITURE DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article a pour but présenter une discussion sur la façon dont les professeurs utilisent des textes littéraires, mémorialistiques et autobiographiques pour construire une mémoire du travail enseignant. L'étude serait développée à partir du cas de la professeur pauliste Botyra Camorim, qui a créée pour soi-même un projet de écrivain, après sa retraite. En considérant que ses livres de mémoire, contes et romans prennent comme teneur les expériences de enseignement, ils se présentent comme sources privilégiées par l'écriture d'une Histoire que envisage des perspectives et des représentations des sujets sociaux dans le croisement avec des expériences collectives de enseignement. Même que écrits et publiés à partir de la décennie de 1950, la production présente récits sur la première moitié du XX^{ème} siècle, quand s'est passé la formation et le travail de la professeur dans le champs de l'éducation. Pour cela, l'analyse se concentrera dans ce période, sans laisser de considérer les contextes d'énonciation des oeuvres. La contribution de cette recherche c'est montrer la façon dont le enseignement primaire et l'école publique sont présentés et représentés selon le point de vue d'une professeur qui prend, face à l'éducation pauliste, un rôle de témoin et protagoniste.

Mots-clés: Mémoire du enseignement. Écrits des professeurs. Professeur primaire. Histoire de l'éducation.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Julho de 2008.

¹ Mestranda da Faculdade de Educação da USP. E-mail: wiaraped@yahoo.com.br

Introdução

Com o objetivo de compreender o modo como os professores se valem de textos literários, memorialísticos e auto (biográficos) para construir uma memória do trabalho docente, este estudo discutirá o caso da professora paulista Botyra Camorim que criou para si um projeto de escritora. Em 1954, já no final da carreira, Botyra começou a escrever um livro de memória, *Uma vida no magistério*, publicado em 1962, quando já estava aposentada. A partir de então ela não parou mais de escrever. Depois da aposentadoria, dedicou-se ao mundo das letras, sem perder de vista os vinte e sete anos no magistério. Ela lançou mão do prestígio social adquirido em todos esses anos de carreira para publicar sua primeira obra e também acionou as memórias da vida escolar para a composição das suas narrativas.

Por que uma professora primária lançou mão da escrita para enunciar determinados discursos? Os professores freqüentemente enunciam os seus discursos por meio da fala. Mas, segundo BARTHES (1987), “A escrita começa quando a fala se torna impossível” (p. 265). Isso ajudaria a entender o fato de a professora escrever sobre a vida escolar no final da carreira ou quando aposentada? Pode-se considerar também a possibilidade de que, no final da carreira, ao fazer um balanço da vida, ela procurasse construir uma história para dar inteligibilidade e coerência ao curso descontínuo da vida.

Considerando que seus livros de memórias, contos e romances tomam como conteúdo as experiências do magistério, eles se constituem em fontes privilegiadas para uma História que contemple perspectivas dos sujeitos sociais no cruzamento com experiências coletivas de docência. A partir dessa perspectiva, uma breve biografia da professora talvez ajude a entender melhor suas narrativas acerca do magistério primário e das escolas primárias em São Paulo, na primeira metade do século XX. Tal procedimento serve igualmente para situar o tempo e o lugar da escrita, bem como o lugar social da professora quando publicou cada obra.

Botyra Camorim nasceu em São Paulo, capital, em três de março de 1910. Era filha do escriturário público Felício Camorim e da professora Hermínia Villaça Camorim. Felício Camuri, filho do italiano José Henrique Camuri, nascido em Regio Emilia e da francesa Cleonice Contini, nascida em Marselha, “abrasileirou” o seu sobrenome para Camorim. Hermínia era filha dos cariocas Joaquim Villaça e Narcisa Azevedo. A família sempre residiu no bairro do Brás. Foi lá que Botyra viveu os seus vinte primeiros anos e aprendeu artes e ofícios que se constituíram em elementos importantes de sua trajetória: a datilografia e o magistério. A aprendizagem da datilografia possibilitou a inserção no mercado de trabalho. O magistério, como se pode verificar no título da autobiografia, foi a carreira a qual Botyra dedicou sua vida.

Desse modo, em 1922, ela formou-se datilógrafa pela Academia Brasileira de Comércio, primeira escola de datilografia do Brás que pertencia a seu pai. Em 1928, formou-se professora primária na Escola Normal do Brás. De 1929 a 1933, trabalhou no Departamento de Águas e Esgoto (DAE) na capital paulista, como datilógrafa. Em 1933, por concurso, ingressou no magistério primário, lecionando, a maior parte da sua carreira, em escolas isoladas rurais distantes da capital paulista. Somente na década de 1950 conseguiu remover-se para o Instituto de Educação Washington Luis, na cidade de Mogi das Cruzes, onde fixou residência e publicou todas as suas obras. No prédio dessa instituição, onde hoje funciona a Biblioteca Pública Municipal *Benedicto Sérvulo de Sant’Anna*, foi possível localizar, além da autobiografia *Uma vida no magistério*, outros doze livros da professora Botyra Camorim. Dentre esses, romances, livros de contos e poesias.

Título do livro	Gênero	Ano
Um estranho na família	Romance	1964
O grande segredo	Romance	1966
Cristina	Romance	1968
O romance da Sra. Gatti	Romance	1973
Além da Terra	Contos	1974
Os filhos de Davi	Romance	1975
O menino	Romance	1976
Devaneio	Poesia	1978
O paredão	Romance	1980
O monge	Contos	1982
Sonhos perdidos	Contos	1983
Coisas que acontecem	Contos	1986

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

Título do livro	Gênero	Ano
Linhas paralelas	Poesia	1965
Fantasia	Poesia	1966
Relicário	Poesia	1967
Solicitude	Poesia	1968
O segredo da pasta	Romance	1969
Coração	Poesia	1971
Bilhetes de Portugal	Relatos de viagem	1971
Meus versos	Poesia	1972
Miragem	Poesia	1973
Palavras	Poesia	1974
Distância	Poesia	1975
Regresso	Poesia	1976
Elegia	Poesia	1977
Trevo de quatro folhas	Contos	1978
Devaneio	Poesia	1978

Título do livro	Gênero	Ano
Caminhos	Poesia	1979
Minhas lembranças	Poesia	1980
Sentimentos	Poesia	1981
Momentos	Poesia	1982
Quando a Primavera chegar	Contos	-
Conflitos	Romance	-
A volta	Contos	1985
Sonata em quatro movimentos	Biografia	1985
Detalhes	Poesia	-
Motivo	Poesia	1984
Emoção	Poesia	-

Além das obras acima, de 1933 a 1945, colaborou com a revista *Jornal das Moças* do Rio de Janeiro. Publicou, entre 1959 e 1963, onze artigos na *Revista do Centro do Professorado Paulista* (CPP). Escreveu no *Diário de São Paulo*, página feminina *Suzana Rodrigues*; *n'A Gazeta* de São Paulo, dentre outros. Por toda essa produção e também pela participação em movimentos sociais e culturais, Botyra recebeu da Câmara Municipal da cidade de Mogi das Cruzes, o título de intelectual do ano de Mogi das Cruzes, em 1966, e de cidadã mogiana, em janeiro de 1968, sendo o seu nome, o primeiro feminino a receber tal honraria na referida cidade.

Mesmo considerando as diferenças entre esses gêneros literários usados pela autora - autobiografias, romances e contos – e entendendo que eles têm regras próprias de elaboração e estudo, há um elemento que os une aqui. São narrativas que podem ser tomadas enquanto discursos plurais, construídos social e historicamente. Nesse sentido, este trabalho dialoga com os estudos de Bakhtin (1993) que atribuí uma força polifônica ao romance. A polifonia está na convivência de uma pluralidade de vozes que, no texto, tomam a forma de uma fala única, pela ação sistemática do narrador. Assim, diferentes vozes e visões de mundo são incorporadas na narrativa, zona de conversação entre diversas linguagens.

Dessa forma, as narrativas são práticas sociais e, tanto na forma, quanto no conteúdo expressam possibilidades dos modos de fazer e pensar coletivos. Por isso mesmo, os sujeitos que as produzem são igualmente sociais e suas experiências permitem perceber uma “modulação particular da história global” (REVEL, 1998, p. 28).

Segundo o mesmo autor, a compreensão da identidade de uma coletividade, de uma profissão, não pode ser considerada evidente, independente das trajetórias e da experiência social dos membros que a compõem. Portanto, nessa análise micro-histórica, pensar como uma professora faz uso da literatura para registrar uma dada memória da educação paulista contribui para produzir inteligibilidades acerca da multiplicidade de experiências e representações (CHARTIER, 1990), por meio das quais as professoras primárias paulistas construíram no cotidiano seus saberes e suas práticas.

Em função disso, inicialmente serão discutidos os padrões de referência da professora enquanto produtora de narrativas sobre a profissão docente. Em um segundo momento, serão apresentados alguns excertos das obras da professora Botyra Camorim, nos quais ela discorre sobre o magistério primário e a organização do sistema escolar paulista, principalmente no que se refere às escolas isoladas.

Os Romances de/sobre Professores e Professoras

“A conquista do território da escrita, da carreira das letras, foi longa e difícil para as mulheres no Brasil” (TELLES, 1997, p. 409). No entanto, a escrita de romances por professores ou professoras ou sobre eles e elas, não era uma prática isolada nas primeiras cinco décadas do século XX.

Em seu artigo *Há uma vocação para o magistério?* Publicado na revista Educação de São Paulo em 1928, Lourenço Filho chama a atenção para a exploração literária da vida do mestre. Tratando mais especificamente da desvalia do mestre da escola pública, ele cita três romances nos quais os protagonistas são mulheres professoras: *Aves de Arribação* de Antonio Sales; *L'institutrice de province* de Leon Frapé; e *La maestra normal* de Menusl Galvez. Objetiva, com isso, mostrar que em todas essas obras ressalta-se o “insignificante prestígio presente do magistério” o que por sua vez entra em choque com os elevados ideais atribuídos à missão do mestre. Mesmo afirmando que esse insignificante prestígio tem “fundamentos históricos, razões profundas no tempo”, Lourenço Filho não deixa de ressaltar que “dado o papel social da mulher e os preconceitos mais esmagadores que a sufocam ainda, na vida da província, a professora deveria dar pábulo a muita inventiva romântica” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 11).

Ao tratar os romances que tomam como tema a vida de professoras, principalmente as professoras rurais, como inventiva romântica, Lourenço Filho rechaça uma idéia: a de colocar “homens como heróis”.

Para ele, “todos os professores brasileiros deveriam conhecer, para consolo nosso” o livro de Edmondo De Amicis: *Il romanzo d'un maestro*, pois saberiam que “o mestre rural brasileiro não padecerá como Emilio Ratti, o herói de De Amecis, haja embora muitos administradores municipais com a mesma mentalidade do sindaco de Stazzella” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 11).

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

A despeito da posição de Lourenço Filho o que se quis mostrar é que a vida das mulheres professoras inspirou e foi objeto de romances lidos e escritos por professores, professoras. O conjunto de romances autobiográficos abaixo, escritos por professores e professoras, vem corroborar com o que se tem demonstrado aqui.

A partir desse levantamento, pode-se perceber a recorrência dessa prática social que tem a ver com o significado de escrever sobre a própria vida, enquanto processo de formação, compreensão e ressignificação do saber-fazer docente. Publicados no final da carreira ou logo após a aposentadoria dos professores, esses romances tratam de diferentes aspectos de suas vidas e trajetórias escolares, na primeira metade do século XX.

Título	Autor
1. O calvário de uma professora	Dora Lince
2. Raboné, de colono a professor	Raimundo Pastor
3. As alegrias, agruras e tristezas de um professor: recordações de Xiririca, Itanhaém, Iporanga e Vila Bela (1919-1926)	Raimundo Pastor
4. O professor Jeremias	Leo Vaz
5. Memória de um mestre-escola	Felício Marmo
6. O professor policarpo: páginas de bom humor, dedicadas ao magistério	Máximo de Moura Santos
7. Memórias de uma mestra-escola	Felicidade Arroyo Nucci
8. Uma vida no magistério	Botyra Camorim
9. Antes que toque a meia-noite - Memórias de uma professora	Maria da Glória d'Ávila Arreguy
10. Minha escola, minha vida...	Luiza Ribeiro Machado

As narrativas também podem ser percebidas como crônica social e, portanto, fruto de uma produção não somente individual, mas também coletiva. Mais um motivo para, ao longo do trabalho, procurar-se fundir “texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra” (CANDIDO, 2006, p. 13).

Ainda que não se pretenda fazer aqui a sociologia da literatura, é importante explicitar, mesmo que de forma breve, “a voga de livro, a preferência estatística por um gênero” (Idem, p. 14) e o sentido da obra no campo, tratando a autora como professora e intelectual.

A respeito da preferência estatística pelo gênero, Miceli (2001), ao mostrar como a trajetória dos intelectuais das primeiras décadas do século XX estava relacionada com a expansão do mercado de trabalho político e cultural - expansão do mercado do livro e a gênese de um grupo de romancistas profissionais – afirma que:

Dentre todos os gêneros editados de 1938 a 1943, a literatura de ficção ocupa o primeiro posto em virtude dos elevados índices de venda que alcançam os chamados gêneros ‘menores’, isto é, os romances das coleções ‘menina moça’, os policiais e os livros de aventura, aos quais se podem acrescentar as biografias romanceadas, gênero que detém a sétima posição no ranking, e mais uma parcela das obras infantis. Quando se considera o conjunto dos gêneros literários (ensaio, crítica, história literária, poesia, teatro etc.), a produção nessa área chega a cobrir 38% dos títulos.

Um terço dos romances [...] foi veiculado pelas diversas coleções endereçadas ao público feminino (Biblioteca das Moças, da Companhia Editora Nacional; Menina Moça, da José Olympio; Biblioteca das Senhorinhas, da Empresa Editora Brasileira; Romance para Moças, da Anchieta) (p. 154).

O prolongamento da escolaridade feminina, a feminização de inúmeras carreiras e ocupações na divisão do trabalho pedagógico, entre outras razões, devem ter contribuído para a ampliação do público a que se endereçava a literatura de ficção (p. 265).

Esta literatura de ficção não ficou fora dos muros da Escola Normal do Brás. De posse do livro de consultadas da biblioteca da referida Escola, averiguadas as leituras feitas por alunas, professores e professoras, nos anos de 1925 a 1928, período em que Botyra ali estudou, foi constatado que:

ANO	LIVRO RETIRADO	AUTOR DO LIVRO
1925	Jardins das oliveiras	Coelho Neto
	Vicentina	Macedo
	A namoradeira	Macedo
	Os fidalgos (4 vezes)	J. Diniz
	O guarani	José de Alencar
	Senhora	José de Alencar
	Álgebra	Serraqueiro
	Rosaura	
1926	Álgebra	
	Ouro sobre azul	
	A moreninha	
	A morgadinha	
	A divina comédia	
	Innocencia (4 vezes)	
1927	Histoire Naturel	Buffon
	Os milagres do amor	
	Yayá Garcia	
	Fogo mal extinto (3 vezes).	

Em 1928, houve uma modificação na maneira de registrar o movimento da biblioteca. O registro passou a consistir apenas da contagem do número de livros retirados de cada área, sem especificações de consulentes e livros consultados. No final de cada mês era feito um resumo estatístico das consultas e consulentes, organizado por área.

Percebe-se que a maior parte dos livros retirados e consultados por alunas, professores e professoras não são de pedagogia, psicologia, didática ou qualquer outra disciplina do curso, mas de literatura, nem sempre brasileira. Por isso também, havia um grande número de retirada de dicionários, principalmente Francês – Português, apontando para uma considerável quantidade de leituras feitas em outros idiomas.

Em 1927, Lourenço Filho explica a preponderância da leitura do gênero na Escola Normal em artigo publicado na revista Educação. Em “Um inquérito sobre o que os moços leem” chega à conclusão de que “nossos moços leem pouco e escolhem mal as obras que leem” (p. 30). Participaram do inquérito moços e moças, entre 17 e 19 anos, de Escolas Normais e de um Liceu na Capital.

A interpretação do educador é que, além da ausência de plano de intervenção do Estado no mercado produtor, pela publicação de orientação de leitura, os aspectos econômicos e as razões sociais explicam a preferência a certas obras e autores mais vulgarizados pelo baixo preço do livro. Aponta também que o inquérito investigou leituras de moças que estavam na escola normal e, portanto, numa “phase de interesses sentimentais, em que a leitura novelesca é uma necessidade psychologica, de organização e de catharsis” (p. 33). Assim,

[...] o fato de Alencar ter tido sempre, em todas as listas, a primasia da collocação não se deve ao facto de ser um grande romancista nacional, autor de muitas obras, autor moral e ainda perfeitamente de nosso tempo: investiguei esta questão e verifiquei que Alencar é o nosso autor mais ao alcance de todas as bolsas [...] Há d'elle horríveis edições mutiladas, de que os exemplares custam dez tostões (2927, p. 35-36).

Lourenço Filho conclui que a ausência de um plano nacional torna as escolhas das leituras suscetíveis a “influencias accidentaes”, tais como a composição acidental das bibliotecas, influência da propaganda dos livreiros dirigida para certas obras de maior interesse comercial, e ao “interesse psychologico”.

Causou-me especie, por exemplo, encontrar tão avultado numero de Machado de Assis: frequencia 50, entre Ardel (54) e Julio Diniz (47). Mas, é que o Machado de Assis das moças é o Machado de ‘Helena’ e ‘Yayá Garcia’, não o de ‘Braz Cubas’ ou ‘Quincas Borba’ (1927, p. 37).

O interesse psicológico é que tornaria a leitura de algumas obras mais freqüentes. Entre as normalistas de 17 a 19 anos “seria natural que a grande percentagem de livros fosse de pura ficção” (p. 38). A prova disso é que “Mais de cincoenta por cento das moças que leram ‘Noiva’, ‘O segredo da solteirona’ e ‘A dor de amar’, declararam que o fizeram realmente attrahidas pelo título” (LOURENÇO FILHO, 1927, p. 38).

O resultado, segundo Lourenço Filho, “robustece a necessidade da organização de influencias educativas quanto à leitura” (p. 39). Ele levou essas observações à Sociedade de Educação e constatou que, comungava dessa preocupação, “meu presado collega dr. Roldão de Barros, cathedratico de pedagogia na Escola Normal do Braz” (p. 39).

Foi necessário tratar aqui das leituras feitas pelas alunas, professores e professoras da Escola Normal do Brás porque os romances, enquanto discursos associados com as histórias de vida, serviram de referência também para as narrativas de Botyra. Em outras palavras, as práticas de leitura são parte constitutiva de suas experiências de vida como mulher, leitora e escritora (LACERDA, 2000) e por que não, de professoras.

O conto *O Grande Sonho*, que se encontra na segunda parte da autobiografia *Uma vida no magistério*, pode ser também indiciário dessa relação da professora com a leitura e a escrita.

- Escrever! Meu grande sonho! Ser um escritor. Invejei e invejo homens que escrevem livros.

- Alguém me disse que eu deveria lêr muito. E li. Sem escolha. Li tudo que me caia nas mãos do mais simples ao melhor que nossos escritores produziram (CAMORIM, 1962, p. 112).

Com base no que foi demonstrado, pode-se dizer que a forma literária usada por Botyra (autobiografia, romance, contos) para expressar um dado conteúdo, fruto de suas preocupações e digno de ser conhecido por futuras gerações, possui uma função histórica e social.

Por fim, a estrutura literária é a organização formal de certas representações, nesse caso, acerca do trabalho docente, pois refletem concepções do que se considerava uma boa professora nos anos de 1920 a 1960. Logo, uma possibilidade das narrativas é ajudar a perceber o significado daquilo que se viveu, mais do que o que foi vivido, ou os dados da realidade.

A Literatura como lugar de Memória para a Escrita da História da Educação

Dentre as obras escritas por Botyra Camorim, foram selecionadas aquelas em que a autora organiza narrativas relacionadas ao universo da escola. Essa literatura pode ser tomada como um lugar de memória, pois nela emergem representações do trabalho docente e relatos das características e dos modos de funcionamento dos diversos tipos de escola primária que compunham o sistema público escolar paulista – o Grupo Escolar, a Escola Reunida e a Escola Isolada. No entanto, a ênfase maior recairá sobre a Escola Isolada, local de atuação da professora Botyra durante a maior parte da sua carreira.

Como estilo, a professora se vale de situações do cotidiano para composição do enredo. Nas primeiras páginas do romance *Cristina*, ela dirige uma mensagem ao leitor esclarecendo que “Neste livro o que predomina são os acontecimentos reais, o fato às vezes revelado, às vezes vivido pela própria autora. Muda-se o cenário mas o povo é o mesmo e o tema é oferecido pela própria vida” (CAMORIM, 1968).

Vale salientar que os relatos não são tomados como fatos, mas como indícios e, por isso, para enriquecimento da análise, esses relatos devem ser confrontados com a legislação educacional do período em que ela atuou, com a produção da História da Educação e com as narrativas de outras professoras. Dentre os temas que emergem nessa literatura, destacam-se:

A Condição da Professora Recém-Formada

A primeira dificuldade que a professora recém-formada enfrentava era quanto à nomeação para alguma escola. Logo após a formatura, muitos formandos precisavam solicitar às autoridades a posse da primeira escola. A respeito dessa experiência de iniciação a professora Botyra relata: “A luta para conseguir trabalho, os pedidos a inspetores, ao próprio Secretário de Educação. Após muitos rogos [...] consegui que me mandassem para escolas vagas no interior, escolas essas, cujos nomes não figuram na minha ficha de exercício” (CAMORIM, 1962, p. 21).

Os rogos, aos quais Botyra se refere, eram feitos às autoridades escolares, geralmente quando não se conseguia nomeação via políticos (DEMARTINI, 1984), mas havia outros meios para se conseguir a escola.

Conforme a autora citada, “O aspecto das condições em que os professores conseguiram arrumar escolas para lecionar em propriedades rurais traz elementos importantes para a compreensão do funcionamento do sistema e da política educacional naquela época” (Idem, p. 68). Além das solicitações aos políticos e autoridades escolares, havia os concursos e as indicações de fazendeiros ou do pessoal administrativos da fazenda, como se pode ver nos relatos de Botyra:

Digo essas coisas por experiência própria e pelo que presenciei durante minha longa carreira, quando Delegados de ensino, às vezes até inspetores é que indicavam vagas escolares pelo sertão e povoados, sítios e fazendas distantes. E isso aconteceu comigo antes de ingressar como efetiva no magistério através do 1º. Concurso de Ingresso realizado no ano de 1933. E o mais importante é que

meu trabalho em várias escolas, não consta da minha ficha de exercício (CAMORIM, 1986, p. 161).

Trabalhar em escolas isoladas, principalmente da zona rural – pois também havia as escolas isoladas da zona urbana – era o destino de muitas formandas egressas das escolas normais livres e das normais oficiais de 3 anos. Em 1927, com exceção da Escola Normal Caetano de Campos, as escolas normais livres e oficiais foram equiparadas e reduzidas a três anos com vistas à expansão do ensino para o interior e zona rural. O projeto de lei de 1927

[...] procurava salvaguardar certas regalias aos elementos formados pela Escola Normal da Capital – alvo das atenções dos primeiros reformadores republicanos – estabelecendo que os diplomas expedidos pelas escolas normais livres só habilitassem para a regência de classes primárias fora do município da Capital. Com isso esperava-se canalizar os egressos dessas escolas para o interior do Estado [...] (TANURI, 1979, p. 197).

Essas formandas esperavam, então, pelo “batismo de fogo na escola rural.” Almeida Junior, tratando da formação do professor, descreve também de forma literária esse processo de iniciação:

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

Dramas semelhantes ao descrito por Almeida Junior podem ser percebidas nas narrativas de Botyra Camorim.

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

A possibilidade de as professoras primárias fugirem a essa situação era muito remota, já que a Lei n. 2.269 de 31 de dezembro de 1927, no seu artigo 25 postulava que o professor diplomado só poderia ser nomeado para reger escola urbana depois de duzentos dias (200) de efetivo exercício em escola rural. Assim, egressa da Escola Normal, a normalista tinha grande probabilidade de trabalhar distante da família e em condições bastante adversas.

A Escola Isolada como lugar sem recursos e longe da civilização

No livro *Coisas que acontecem* Botyra narra o Natal em uma dessas escolas:

Estávamos a trezentos quilômetros da capital paulista, numa fazenda de gado [...] Era véspera de Natal e naquele ano não tinha sido possível passar as festas em São Paulo.

Bem no íntimo, eu sentia profunda tristeza naquela solidão. A sede da fazenda distava dois quilômetros da velha casa que me abrigava ao lado da escola. Uma casa onde imperava completa desolação. Quarto e cozinha de terra batida, altas paredes, sem forro e sob as telhas, por mais que eu afugentasse, havia sempre os morcegos. A cozinha era escura porque a janelinha consistia num pedaço de vidro tapando a falta de um tijolo. O silêncio era cortado de vez em quando pelo mugido lamentoso do gado [...] Um medo que quase chegava ao pânico vivendo só com a meninazinha naquele ermo, longe da civilização, do meu lar, do Brás, do meu amado São Paulo. (CAMORIM, 1986, p. 25).

Uma primeira característica da escola isolada rural é o seu difícil acesso. Considerando que a professora Botyra passou sua vida tentando remover-se para um Grupo Escolar em São Paulo, é freqüente em suas narrativas a estipulação da distância da localidade em que se situava a escola isolada em relação à cidade mais próxima ou à capital paulista. À difícil localização da escola, somavam-se as péssimas condições de moradia, transporte e alimentação das comunidades. Tudo isso, fazia forte contraste com a realidade que Botyra viveu no bairro e na Escola do Brás.

Comecei a comparar aquela noite às noites felizes em meio à família, na casa com muita luz, muitas flores e gente, a mesa farta. E agora, ali na roça eu não tinha nada. Nem a escola onde lecionava era minha. Estava de favor, ocupando o lugar da filha do fazendeiro, num arranjo que nunca pude compreender. Não tinha nada meu a não ser a filha pequenina, a minha inocente companheira tão frágil quanto eu. (CAMORIM, 1986, p. 26).

Em outra situação ela recorda: “Lembro-me que trabalhando numa escola rural, viajava diariamente em caminhão, única condução, voltando ao fim da tarde, para casa” (CAMORIM, 1986, p. 55).

No mesmo livro narra: “Nos anos trinta, trabalhei numa escola da zona rural da cidade de Araras. Como a escola fica mais próxima de Conchal, aí fui residir” (CAMORIM, 1986, p. 128). A distância da escola em relação às cidades com mais infraestrutura somada à precariedade dos transportes impelia a professora a residir num povoado, na sede da fazenda, o que por sua vez não evitava que ela tivesse dificuldade para chegar até a escola:

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

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

Quando agradei ela me disse.

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

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

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

Em alguns momentos da trajetória da professora a dificuldade maior era a locomoção, em outros, a própria casa, por vezes feita pela autoridade local. O que a população local considerava uma boa casa não condizia com as experiências da professora acostumada a viver na capital com maior conforto: “A pequena povoação onde eu morava distava quase vinte horas de São Paulo. Minha casa era a melhor casa porque era também a casa da escola. Coberta com folhas de zinco, chão batido e as paredes de pau a pique barreadas com barro branco” (CAMORIM, 1986, p. 194-195).

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

Com isso a autora conclui que

[...] a própria precariedade em que estas escolas funcionavam, mostra que a existência ou não de prédio adequado não determinava ou condicionava a existência da escola. O importante era que houvesse alunos, e, principalmente, que houvesse um consentimento da fazenda para que ali funcionasse (DEMARTINI, 1984, p. 97).

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

Botyra relata um episódio em que foi dispensada, pois a escola fechou por falta de alunos.

Em Poço Preto fiquei quasi cinco meses trabalhando num barraco feito em dois dias, usando um banco da capela. Não havia material escolar. Lapis e papel, o prefeito da vila mandara a meu pedido. Meus alunos em número de dezeseis, a muito custo conseguira quasi implorando aos pais para mandarem à escola. Criança era necessária na roça. Faltavam muito. Alguns eram doentios. Sofriam de amareidão. Dois meses depois de aberta a escola, a matricula registrava apenas nove alunos. E não havendo alunos, a escola não podia funcionar. Era fechada. Fui dispensada e a Delegacia enviou-me para outra escola cuja professôra estava licenciada. (CAMORIM, 1962, p. 25).

O critério do número mínimo de alunos para abertura e funcionamento da escola impunha à professora a necessidade de percorrer a comunidade em busca de alunos para matricular. Não somente a professora almejava a manutenção da cadeira como também a população e os chefes políticos locais que podiam reivindicar a criação da escola. Conforme assinalou Demartini (1984) há poucas referências sobre a criação

dessas escolas. Por meio dos depoimentos dos professores que trabalharam em escolas rurais na Primeira República a autora assevera que não pode concluir, com as informações de que dispunha, se esta era uma regra, no entanto, a reivindicação da população local existia e era percebida e manipulada pelo chefe político local.

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

Na habitação:

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

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

Velho casarão de taipas, tão grande, tão cheio de quartos que eu tinha medo. Pela noite, ouvia-se de tudo. Ruídos no telhado, portas e janelas que estalavam. Ratazanas passeavam no meu quarto. Havia um porão cheio de velharias, ninho para toda espécie de animal (CAMORIM, 1962, p. 26).

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

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

Nas festividades:

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

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

Enfim, o estilo de vida, hábitos, costumes e doenças das populações rurais impediam, na visão da professora, que o seu trabalho fosse realizado conforme sonhava. “Eu continuava com o meu trabalho na escola. Havia pouco aproveitamento. O amarelão fazia as crianças desanimadas e faltosas” (p. 32). A explicação que a professora encontrava para esse pequeno rendimento do seu trabalho eram as constantes ausências das crianças para trabalhar na roça ou por causa das doenças: “O trabalho era lento. Meus alunos não eram assíduos” (p. 53).

A representação da professora ideal

Em seu discurso de paraninfo em 1927, Almeida Junior fala sobre “O que pensam as normalistas”. O discurso foi elaborado a partir de respostas que as formandas deram ao inquérito realizado pelo educador naquele mesmo ano. Ele conclui sua

apresentação tratando d' "As doze abnegadas" e destacando as respostas de algumas normalistas.

Como parte do discurso, o educador discorre sobre as doze abnegadas. São normalistas, "soldados abnegados da educação, prontas à obediência, dispostas a levar a boa palavra aonde quer que seja" (ALMEIDA JUNIOR, 1951, p. 117). As respostas selecionadas para serem apresentadas ao público têm a ver com as representações a respeito de como aquelas formandas deveriam agir quando nomeadas para a escola isolada rural. "O que mais aspiro no exercício de minha profissão é arranjar uma escola bem longe do barulho da Capital e aí incutir em meus alunos a idéia de que a nossa Pátria precisa progredir" (ALMEIDA JUNIOR, 195, p. 118). Na literatura da professora Botyra Camorim, a professora ideal é aquela que, mesmo diante das condições inóspitas, consegue transformar a realidade.

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

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

A narrativa do livro *Além da Terra* aponta para um modelo ideal de professora. Ela deveria ser capaz de intervir junto aos alunos, à escola e seu entorno. No caso da professora Lucila, sua preocupação estava na frequência dos alunos e na implantação de hábitos de higiene, como andar calçados, usar uniforme limpo e cabelos penteados. Essas e outras expectativas podem ser percebidas no romance *O grande segredo*, de Camorim (1966), como mostram os seguintes trechos:

Flora resolveu levar seus conhecimentos aos lares ela própria, visitando, esclarecendo o povo cheio de credices e superstições, dando aula de higiene onde a miséria, pobreza e ignorância imperavam. (p. 48-49).

Visitava jovens mães orientando na alimentação do filhinho, ensinava a preparar pratos, a coser peças de roupa, a fazer simples trabalhos com material ali existente, até que se tornou querida e indispensável com grande alegria de Tomaz Pedro que nela via apenas uma falta. A de morar longe da escola [...] Uniformizou os seus alunos conseguindo que o dono do armazém vendesse por preço razoável metros e metros de algodão. O pano era tingido por ela própria que cortava e costurava os uniformes. E assim a escola de Palmeiras era a única escola de bairro que tinha seus alunos uniformizados [...] Agora preciso também cuidar da saúde deles. Que tal fornecermos o lanche? (p. 49).

A professora trabalhava cheia de entusiasmo querida pelo povo do bairro e o inspetor escolar, já havia lavrado um termo de visitas excelente declarando que a escola de Palmeiras era o cartão de visita do ensino da região. O trabalho para Flora fazia parte de sua vida. (p. 64).

Seu trabalho progredia estendendo-se para além da escola. Flora ensinava mças e rapazes. Alfabetizava rapidamente adultos. (p.67).

Flora como professôra e educadora procurou sempre combater as credices e superstições. Fazia tudo para alertar suas jovens amigas contra as benzedeadas que infestavam a região. (p. 90).

Essa representação ideal que aparece em romances escritos por Botyra vai de encontro aos relatos da autobiografia *Uma vida no magistério*. Nessa última, emergem as experiências de docência nas escolas isoladas do interior de São Paulo. A professora/autora enfatiza as dificuldades de acesso às escolas e dos meios de transporte; a precariedade da acomodação na casa dos colonos; a escassez do material escolar; o embate com os pais para mandarem os filhos à escola; o abuso de autoridade pelos poderes locais; as doenças contraídas pelos filhos e, por essa razão, as tentativas e os pedidos de remoção em busca de uma escola urbana com melhores condições de trabalho. Já nos romances *O grande segredo* e *Além da Terra*, as protagonistas, ou seja, as professoras Lucila e Flora são modelos das expectativas que se nutriam em relação à professora da escola isolada. Esperava-se que a escola, na figura da professora, fosse “agente de progresso da zona rural” (ALMEIDA JUNIOR, 1951).

Os excertos retirados das obras da professora são indiciários do modo como uma professora percebe, paradoxalmente, o exercício do magistério na zona rural.

Considerações Finais

Ao trazer as experiências do magistério primário para composição de suas obras, Botyra se constitui como sujeito da educação ao escrever sua história. Ao fazê-lo, ela se posiciona como testemunha e protagonista do trabalho docente no momento narrado. Portanto, é aí que se encontram as possibilidades do uso da literatura, como lugar de onde emergem memórias férteis para a escrita da História da Educação. Disso decorre que, essas escritas, ajudam a problematizar o que os sujeitos fazem com os objetos que estão à sua disposição, bem como compreender como eles se apropriam de referências, saberes e práticas. O interesse pelas trajetórias de vida e profissão, extensamente abordadas nas obras, se situa no bojo da “[...] renovação de métodos nas práticas de pesquisa tendo como objetivo a aproximação dos fazeres ordinários da escola, dos sujeitos da educação e das ações cotidianas” (VIDAL et al., 2004, p. 141).

Os gêneros narrativos, principalmente os romances, estavam entre os mais lidos na primeira metade do século XX, inclusive na Escola Normal do Brás e serviram de padrão para o estilo adotado pela professora.

Antes de publicar o seu primeiro livro, Botyra já escrevia para revistas e jornais destinados aos professores ou às mulheres. A publicação de todos os livros foi financiada pela própria professora. A divulgação dos mesmos se deu, principalmente, no seio do Centro Mello Freire de Cultura, na cidade de Mogi das Cruzes, e na Casa do Poeta, em São Paulo. As duas associações eram formadas por escritores, muitos deles professores, e intelectuais que se apoiavam na produção e divulgação das obras.

Por um lado, Botyra usa o prestígio adquirido como professora para inserção no mundo das letras; por outro, o cenário dessa produção é, muitas vezes, a escola e as comunidades onde ela trabalhava. Na escrita da autobiografia, dos romances e contos, Botyra assume não somente o papel de autora e narradora, mas também de testemunha e protagonista do narrado.

Botyra revelou uma imagem da escola isolada como inapropriada ao bom aproveitamento do ensino. Denunciou os constrangimentos sofridos pelas professoras recém-formadas, as condições de trabalho nas escolas isoladas rurais, e trouxe representações do que era ser uma boa professora naquela época.

A literatura produzida por Botyra, posterior à sua atuação, se constituiu em lugar de memória do trabalho docente, sobretudo nas escolas rurais. Suas narrativas valem, não tanto por aquilo que contam ou pelos dados acerca da realidade, mas pelo modo como significam o que foi vivido, pelas imagens, modelos e representações de escola e de boa professora.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ferreira de. **A escola pitoresca e outros trabalhos**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Barnardini et. al. São Paulo: Hucitec, 1993.

BARTHES, R. Escritores, intelectuais, professores. In: _____. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 265-280.

CAMORIM, Botyra. **Uma vida no magistério**. São Paulo: Saraiva 1962.

_____. **O grande segredo**. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1966.

_____. **Cristina**. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1968.

_____. **Além da Terra**. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1974.

_____. **Coisas que acontecem**. São Paulo: Oficinas da Sociedade Impressora Pannartz Ltda, 1986.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

DEMARTINI, Z. de B. (Coord.). **Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo**. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1984.

DUARTE, Constância L. A ficção didática de Nísia Floresta. In: LOPES et all. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 291-324.

LACERDA, Lílian Maria de. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (Orgs.). **Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 81-108.

LOURENÇO FILHO, M. B. Um inquérito sobre o que os moços lêem. **Revista Educação**, São Paulo, v.1, n.1, p.30-39, out. 1927.

_____. Há uma vocação para o magistério? **Revista Educação**, São Paulo, v.5, n.2, p.219-234, nov./dez. 1928.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REVEL, J. **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

TANURI, Leonor. **O ensino normal no estado de São Paulo (1890 - 1930)**. São Paulo, Faculdade de Educação – USP, 1979. Estudos e Documentos, v. 16.

TELLES, Norma. Escritoras, Escritas, Escrituras. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 401-442.

VIDAL, Diana et all. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação a história da educação brasileira. **Educação & Pesquisa**, v.30, n.1, p. 139-160, jan./abr. 2004.