



Fabiana Sena
Maria Elizete Guimarães Carvalho
(Organizadoras)

ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS EM MEMÓRIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

**ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS
EM MEMÓRIA, HISTÓRIA
E EDUCAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitora PRPG MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



EDITORA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL

ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (Ciências Agrárias)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística, Letras e Artes)
FABIANA SENA DA SILVA (Interdisciplinar)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (Ciências Sociais Aplicadas)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Terra)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (Ciências da Saúde)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (Ciências Humanas)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

Fabiana Sena
Maria Elizete Guimarães Carvalho
(Organizadoras)

**ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS
EM MEMÓRIA, HISTÓRIA
E EDUCAÇÃO**

Editora UFPB
João Pessoa
2019

Direitos autorais 2019 – Editora UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico	Editora UFPB
Editoração Eletrônica e Design de Capa	Josué Santiago
Imagem da Capa	unsplash.com

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E61 Entre discursos e práticas em memória, história e educação / Fabiana Sena, Maria Elizete Guimarães Carvalho (organizadoras). - João Pessoa : Editora UFPB, 2019.
228 p.

ISBN 978-85-237-1428-4

1. História e educação. 2. Memória e história. 3. Práticas educativas. I. Sena, Fabiana. II. Carvalho, Maria Elizete Guimarães. III. Título.

UFPB/BC

CDU: 93/94+37

EDITORA UFPB Cidade Universitária, Campus I, Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:



Livro aprovado para publicação através do Edital N° 4/2017-2018, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 UMA HISTÓRIA LITERÁRIA NO MARANHÃO OITOCENTISTA	
Carlos Augusto de Melo	13
2 MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E CIVILIZAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO IMPÉRIO: o caso da Província do Amazonas	
Josali do Amaral	33
3 LUGARES DE MEMÓRIA, PRÁTICAS E ESCRITURAS EDUCACIONAIS EM <i>INFÂNCIA</i> DE GRACILIANO RAMOS	
Pávula Maria Sales Nascimento.....	67
4 MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB): entre as memórias da educação popular no Estado da Paraíba durante o regime civil-militar	
Lidiane Nayara Nascimento dos Santos Maria Elizete Guimarães Carvalho	87
5 HISTÓRIA E MEMÓRIA DO COLÉGIO MADRE ANA COUTO (1958-1998), CRATO-CE	
Lia Machado Fiuza Fialho Antoniele Silvana de Melo Souza Zuleide Fernandes de Queiroz.....	105

**6 “ENSINAR” HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – sujeitos
professores e suas representações**

Marta Regina Gimenez Favaro 127

**7 LA MEMORIA NORMALISTA A TRAVÉS DE UN NOMBRE:
entre la escuela normal nacional y el instituto superior n° 166
(Tandil, Argentina, (1968-2005))**

Ana María Montenegro

Natalia Vuksinic..... 155

**8 REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA POLÍTICA:
memórias de uma educadora do Rio Grande do Norte**

Jéssica Luana Fernandes

Fabiana Sena da Silva 181

**9 MEMÓRIA E NARRATIVA: emergência da oralidade em
contextos de aprendizagens da escrita**

Geralda Macedo

Maria de Lourdes T. Dionísio 207

SOBRE OS AUTORES..... 223

APRESENTAÇÃO

Iniciaremos essa apresentação pelo vivido, ou seja, pelas memórias da experiência da escritura desse livro, ancorando-se em Hobsbawm¹ (2002), na obra *Tempos interessantes: uma vida no século XX*, quando sugere que a memória distingue-se da história pelo fato de ser o tempo do vivido e a história, o tempo do real.²

Compreendendo a memória como seletiva, relembremos, nesse texto, os fatos que nos importam, descartando, consciente ou inconscientemente, aqueles que não nos interessam lembrar, ressaltando, no entanto, que muitas memórias já não mais existem, ou como falou Primo Levi (1998, p. 30-1), ao referir-se a Hurbinek: “Nada resta dele: seu testemunho se dá por meio de minhas palavras”³.

A partir das diversas experiências sobre Memória, História e Educação no grupo de pesquisa sob o mesmo título, que tem sua sede na Universidade Federal da Paraíba, cadastrado no diretório de grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), buscamos dar visibilidade às produções de pesquisadores(as) de diversas partes do Brasil e do exterior, que se sentiram motivados(as) a compô-lo.

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem

1 HOBBSAWM, E. **Tempos interessantes: uma vida no século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

2 Ou, nas palavras de Heller (apud HOBBSAWM, 2002, p. 12): “[...] a história trata do que acontece visto de fora, e as memórias tratam do que acontece visto de dentro”.

3 PRIMO LEVI. **A trégua**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2006, p. 39)4.

Nesse sentido, o livro discute temáticas relacionadas à memória, à história e a práticas educacionais/escolares presentes no espírito de um grupo de pesquisa e entre colegas professores e pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior. Para organizá-lo, nos apropriamos de lembranças e escrituras que investigam e debatem sobre questões importantes para a compreensão da educação na atualidade.

Foi esse cenário que deu origem ao processo de criação e produção individual ou coletiva, que as discussões fluíram e que se aprofundavam e tomavam rumos, direções diversas, mas sempre com fulcro na memória e na educação, constituindo-se em conhecimentos, epistemologias. Ou nas palavras de Santos; Meneses⁵ (2010, p. 15): “Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias”.

Considerando essas representações, várias epistemologias ou uma diversidade epistemológica estão presentes nesse livro, que congrega agentes sociais também diversos, práticas diferenciadas e às vezes contraditórias, resultantes de experiências sociais válidas como conhecimento educacional, pedagógico.

Assim, na perspectiva de contribuir para a historiografia da educação, apresentamos, ao leitor, autores e textos. O livro está dividido em 9 capítulos, que apresentam propostas provocativas para o estudo da história, da memória e das práticas educacionais/escolares.

Em **Uma História Literária no Maranhão**, Carlos Augusto de Melo apresenta uma reflexão em torno de uma proposta historiográfica de Sotero do Reis, a qual oportunizou o registro da memória literária do país, a partir de uma perspectiva lusófona que, estrategicamente, confirmava os inevitáveis elos que ainda uniam Brasil à Metrópole

4 HALBWACHS, M. **Memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

5 SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

portuguesa. Além disso, com este estudo, pretende-se tirar do silêncio o nome desse historiador da literatura brasileira e, por extensão, de sua pioneira história literária, permitindo, assim, o despertar para o cultivo da nossa memória histórica e cultural por meio da revitalização da historiografia literária brasileira.

A autora Josali do Amaral exibe em **Organização da instrução pública no império: o caso da província do Amazonas** dois interstícios temporais: de 1850-60 e o período de 1870-80 a partir da documentação da Presidência da Província do Amazonas e de periódicos, entre os anos de 1850 e 1880. O lugar de memória dessa documentação pode oferecer aos leitores uma visão aproximada das dificuldades vivenciadas pelos administradores das localidades interioranas, mais carentes de recursos. Tomando-os como registros de uma memória, a autora amplia o olhar para o que acontecia no Amazonas quando se começou a organizar o ensino.

No capítulo, **Lugares de Memória, práticas e escrituras educacionais em Infância de Graciliano Ramos**, a autora Pávula Maria Sales Nascimento mostra as relações entre lugares de memórias e escrituras educacionais no romance autobiográfico “Infância”, de Graciliano Ramos, publicado em 1945. Segundo a autora, as memórias do romancista sobre a infância constituem-se “lugares de memória” ao tempo em que se configuram como espaços para a ritualização da memória-história. São “lugares de memória” porque a imaginação os investe de aura simbólica, porque são restos e nascem do sentimento de que não há mais memória espontânea, de que é necessário escriturar e arquivar as experiências do ser criança no Nordeste do início do século XX.

Em **Movimento de Educação de Base (MEB): entre as memórias da educação popular no Estado da Paraíba durante o regime civil-militar**, Lidiane Nayara Nascimento dos Santos e Maria Elizete Guimarães Carvalho lançam um olhar para o Movimento de Educação de Base – MEB, no estado da Paraíba durante o regime civil-militar. Sendo assim, as autoras trazem à tona as memórias e a história do MEB em seu empenho

pela consolidação de uma educação com viés conscientizador no período supracitado para que a educação tivesse sentido e contribuísse para o desenvolvimento das comunidades que sofriam com as constantes negações de direitos por parte do estado repressor.

No capítulo seguinte, sob o título **História e memória do Colégio Madre Ana Couto (1958-1998) - Crato-CE**, as autoras Lia Machado Fiuza Fialho, Antoniele Silvana de Melo Souza e Zuleide Fernandes de Queiroz tomam como objeto de estudo o Colégio Madre Ana Couto (1958-1998) e sua participação na educação feminina da segunda metade do século XX, localizado no município do Crato, região sul do Ceará, precisamente na microrregião denominada Cariri. Considerando a importância dessa instituição para a sociedade cratense, faz-se necessário compreender sua influência na sociedade para a formação das jovens mulheres carentes, que inicialmente representavam o público atendido pela instituição, permitindo não apenas a descrição de um espaço escolar, mas a análise das relações sociais, históricas e culturais que permeavam os ideários educacionais, viabilizando a identificação de paradigmas e a compreensão de permanências e rupturas.

A autora Marta R. G. Fávaro, em **“Ensinar” História da Educação – Sujeitos professores e suas representações**, apresenta a relação entre a História da Educação e seu ensino nos cursos de ensino superior, de modo que parte da experiência da autora serviu como fonte para a produção deste trabalho. Para tanto, assumiu-se nesse trabalho como fonte, a memória de professores de História da Educação. A autora defende a ideia de que a disciplina ganhou formatos e composições na trama estabelecida entre experiência dos sujeitos professores, sua formação, participação nos círculos acadêmicos e disponibilidade/aceso aos recursos bibliográficos do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina no Paraná, no período de 1962 a 1998. O foco de atenção, portanto, foi o dispositivo disciplinar e sua prática, as representações tecidas pelos professores de História da Educação no fazer História da Educação na graduação.

No capítulo intitulado **La memoria normalista a través de un nombre: entre la Escuela Normal Nacional y el Instituto Superior N° 166 (Tandil, Argentina, 1968-2005)**, as autoras Ana María Montenegro e Natalia Vuksinic apresentam um estudo de uma instituição de ensino superior normal, conforme evidencia o próprio título, a partir da reforma da escola normal, na Argentina, dando visibilidade a uma memória normalista. Tal memória é construída por meio de diversos documentos, a exemplo dos imobiliários escolares, livros e cadernos escolares, documentos oficiais da instituição, fotografias e entrevistas com professores que participaram da criação do Instituto Superior de Formação Docente. No estudo verifica-se como a memória coletiva permitiu resguardar uma identidade em meio a reforma.

Já no capítulo **Representatividade feminina na política: memórias de uma educadora do Rio Grande do Norte**, Jéssica Luana Fernandes e Fabiana Sena compreendem que a memória individual contribui para a construção de uma memória coletiva, trazendo à tona as lembranças da professora do ensino superior no Rio Grande do Norte Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo para entender que as lembranças do grupo social do qual fez parte a compuseram como educadora. Para tanto, as autoras tratam da experiência desta educadora no âmbito político, reconhecendo as mulheres como sujeitos históricos, e que por muito tempo estiveram “silenciadas” na historiografia.

Memórias e narrativas: emergência da oralidade em contextos de aprendizagem da escrita é o capítulo das autoras Geralda Macedo e Maria de Lourdes T. Dionísio, que trata da oralidade como memória, de modo que esta última é entendida a partir de uma construção psíquica de uma estudante em processo de alfabetização. É constituída da representação de um episódio que diz respeito a um itinerário de aprendizagem da escrita. Assim, as autoras apresentam que a memória da narrativa da estudante, em questão, mesmo sendo algo do âmbito singular da criança, também possibilita a reflexão, a inspiração de algo do âmbito da experiência geral, pois oferece ao docente na prática da alfabetização, compreender a trajetória de sensibilidades de quem

aprende algo fundante ao progresso da/na alfabetização, a relação entre o fonema e a grafia.

Esperamos que os estudos aqui reunidos, por meio de diversas problemáticas e abordagens, possam contribuir para o aprofundamento das relações entre memória, história e práticas educacionais/escolares nos séculos XIX e XX.

As organizadoras

1 UMA HISTÓRIA LITERÁRIA NO MARANHÃO OITOCENTISTA⁶

Carlos Augusto de Melo

Universidade Federal de Uberlândia /UFU
carlosaug.melo@ufu.br

APRESENTAÇÃO

No século XIX, as nossas primeiras histórias literárias tiveram de enfrentar a complexa questão da invenção do passado da literatura nacional. Como muitos historiadores oitocentistas, o maranhense Francisco Sotero dos Reis tentou solucionar esse impasse elaborando um estudo conjunto, conforme já sinalizava o título de seu *Curso de literatura portuguesa e brasileira* (1866-1873), das literaturas portuguesa e brasileira, por conta das fortes relações luso-brasileiras existentes desde a constituição do passado colonial.

Desse modo, o meu interesse, neste texto, é apresentar uma reflexão em torno dessa proposta historiográfica de Sotero do Reis, a qual oportunizou o registro da memória literária do país, a partir de uma perspectiva lusófona que, estrategicamente, confirmava os inevitáveis elos que ainda uniam Brasil à Metrópole portuguesa. Além disso, com este estudo, pretende-se tirar do silêncio o nome desse importante historiador de nossa literatura e, por extensão, de sua pioneira história literária, permitindo, assim, o despertar para o cultivo da nossa memória histórica e cultural por meio da revitalização da historiografia literária brasileira.

6 Este texto é uma versão resumida e modificada da Introdução ao *Curso de Literatura Portuguesa e Brasileira*: autores portugueses (Paco Editorial, 2018).

UM HISTORIADOR MARANHENSE

Francisco Sotero dos Reis (1800-1871) foi uma figura ilustre do Maranhão oitocentista. Pertencente ao Grupo Maranhense, cujos integrantes eram Odorico Mendes, João Lisboa, Gomes de Sousa e Gonçalves Dias, consagrou-se pela sua dedicação às letras. Foi um dos principais colaboradores para a instituição e o fortalecimento da famosa Atenas Brasileira. Ele e os demais membros desse grupo foram “prógonos referenciais do panteão maranhense, projetados à visibilidade nacional, quer pela atuação política, quer pela contribuição às letras ou às ciências pátrias.” (MARTINS, 2006, p. 91). De acordo com José Veríssimo, eles eram contemporâneos:

da primeira geração romântica toda ela de nascimento ou residência fluminense. O que o situa e distingue na nossa literatura e o sobreleva a essa mesma geração, é a sua mais clara inteligência literária, a sua maior largueza espiritual. Os maranhenses não têm os blocos devotos, a ostentação patriótica, a afetação moralizante do grupo fluminense, e geralmente escrevem melhor que estes. (VERISSIMO, 1969, p. 179).

Desde cedo, com sua habilidade autodidata, cultivou categoricamente uma formação humanística clássica, latinista e lusitana, traço bem evidente no conjunto de sua produção escrita, do que se tratará mais adiante neste texto. Antônio Henriques Leal evidencia o autodidatismo de seu conterrâneo:

foi mestre de si mesmo, estudou e acrescentou-se em saber, guiado unicamente por sua clara e robusta inteligência: nunca freqüentou (sic) cursos superiores, nunca bebeu em mananciais de ciência que lhe ministrassem outros, nem sequer saiu alguma vez de sua cidade natal. Aprendendo nesse limitado recanto os rudimentos de humanidade nas poucas e mal regidas aulas que o zelo suspicaz da Metrópole concedia com muito cus-

to e parcimônia às capitais das capitanias de suas conquistas do ultramar, se adestrou ele para dar-nos tão brilhantes documentos de seu engenho. (LEAL, 1987, p. 69-70).

Exerceu, também, a vida política. Foi vereador da câmara, deputado da Assembleia Provincial e membro do Conselho Geral da Província, embora não lhe tenha deixado, segundo Moisés e Paes (1980, p. 211), “maiores marcas na carreira.” Entre 1825 e 1861, participou expressivamente das atividades jornalísticas, fundando, dirigindo e colaborando em diversos jornais e revistas em São Luís: *A Revista*, *O Constitucional*, *O Publicador Maranhense*, *O Observador*, entre outros. José Veríssimo considera que o professor Sotero dos Reis foi o inaugurador do jornalismo literário, no Maranhão, a partir da fundação e direção d’*A Revista*, em 1840, cujo propósito era conciliar, num mesmo periódico, textos em torno de política e de literatura. (VERISSIMO, 1969, p. 172). Antônio Henriques Leal relembra as qualidades dessa revista, as quais, pelos adjetivos utilizados, aproximam-se muito dos valores intelectuais do jornalista Sotero dos Reis: “A Revista não era só política, senão, como seu título bem o dizia, literária: - literária no estilo portuguêsíssimo, no castigado da frase, no culto aos preceitos da boa gramática, aliados a muita nobreza de expressão e de sentimento.” (LEAL, 1987, p. 78). Ricardo Leão afirma que:

a importância de Sotero junto à opinião pública maranhense deve-se ao fato de sua inegável contribuição para a formação do gosto literário da época, com seus artigos de crítica literária e a divulgação e estímulo dos talentos locais e nacionais. Ao lado de sua intensa e destacada atividade como latinista, filólogo e historiador da literatura, a sua atuação como jornalista exerceu grande influência sobre os fatos públicos da Província, ajudando a consolidar a fama do Maranhão como um celeiro de intelectuais e homens de letras, com reper-

cussão nacional, sem jamais ter saído de sua terra natal.
(LEÃO, 2013, p. 483).

Com dedicação e grande perspicácia, obteve prestígio na atividade docente, visto, nas palavras de Serra (2001, p. 85), como “grande educador” e agente da formação de futuras gerações de intelectuais maranhenses, “em que iniciou os passos de alunos como João Francisco Lisboa (...)” (MORAES, 1972, p. 12). Após a morte do pai, Sotero dos Reis decidiu oferecer aulas particulares de latim e francês, em sua casa, para poder garantir sua sobrevivência. Em 1821, nomeado pelo governador Bernardo da Silveira da Fonseca, tornou-se professor de gramática latina no Colégio da Quinta das Laranjeiras. Ocupou, dois anos depois, a cadeira pública de Latim do Maranhão e, com a inauguração do Liceu Maranhense, por volta de 1838, assumiu o cargo de Diretor e Inspetor Público.

Em alguns momentos, ousou adentrar-se na carreira de poeta, publicando alguns versos, como este dedicado a sua esposa D. Anacleta Cândida Compasso:

A' ESPOSA

Se já na eterna gloria a que voaste,
A lembrança do mundo se consente,
Acceita, alma piedosa, a dor pungente
De tudo quanto aqui idolatraste:

O esposo, a filha, os filhos que deixaste,
Em maguas e saudade permanente,
Vivem na terra vida descontente
Dês que as corporeas vestes tu largaste.

Ao seio de Deus, tornas radiante
De virtude e bondade, qual sahiste
Immaculada de nascer no instante.

A nós queixosos neste valle triste
Volte-te como foste sempre amante,
Porque entre nós só amargura existe.

(FERREIRA, 1923, p. 4.)

Na década de 1860, teve atuação num dos mais importantes colégios particulares maranhenses, o Instituto de Humanidades, cujo proprietário e diretor era seu amigo próximo, Pedro Nunes Leal, que “dedicado ao fim que se propoz, o seu illustrado e infatigavel director não olha para realisar-os aqui á sacrificios actuaes que podem ser compensados no futuro com o credito crescente da instituição que se acha em bom pé de prosperidade.” (REIS, 1866, p. XX). O Instituto de Humanidades era uma escola particular de instrução primária e secundária que seguia os modelos educacionais europeus. No Brasil, era comparado à qualidade de ensino do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. De acordo com Almir Nina, esse colégio era uma excelente instituição pedagógica, na qual “brilhavam as estrellas mais fulgurantes da constellação litteraria”. (LEAL, 1896, p. III).

Vale dizer que, ao longo de sua carreira docente, Sotero dos Reis dedicou-se à instrução e à gestão voluntária em instituições, como, por exemplo, Asilo de Santa Teresa, Misericórdia e S. Vicente. O ofício de escritor fortaleceu-se, sem dúvidas, sob os estímulos da longa e intensa prática pedagógica. Foram mais de 50 anos de magistério. O conteúdo da maioria de suas publicações esteve sempre relacionado às disciplinas ministradas nas instituições onde lecionava: gramática, latim e literatura. Afastado do jornalismo e da política, nos anos de 1860, dedicou-se à escrita de seus textos mais importantes.

Em 1862, publicou as *Postilas de gramática geral, aplicada à língua Portuguesa pela análise dos clássicos* e, no ano posterior, iniciou a publicação dos fascículos d’*Os comentários de Caio Júlio Cesar*, traduzidos em português, os quais, em 1869, totalizaram em seis. No ano de 1866, o professor Sotero dos Reis empreendeu duas publicações: a *Gramática Portuguesa, acomodada aos princípios gerais da palavra seguidos de imediata aplicação prática* e o primeiro volume do *Curso de literatura portuguesa e brasileira*. Quanto a este, em vida, conseguiu publicar quatro volumes pela Typographia de B. Mattos, sob auspícios da Lei Provincial nº. 793/1866 (REIS, 1867a, p. VI) e, no prelo, deixou o último, o qual, por conta de dificuldades de financiamento, só pode ser publicado pela

Typographia do Paiz, por intermédio de seu filho, Américo Vespúcio dos Reis, em 1873, dois anos após a morte do pai.

De certo modo, o maranhense Sotero dos Reis obteve muito mais fama pelos seus estudos filológicos e gramaticais, posto que, “na redação de periódicos e gramáticas, solidificou o conceito de filólogo profundo, gramático abalizado, exímio conhecedor da língua e familiar dos clássicos.” (NOGUEIRA, 2015, p. 70). Antônio M. Araújo afirma que, na carreira de filólogo e gramático, Sotero dos Reis:

Não só pontificava, como chegou a fazer carreira. Como também não é força de expressão dizer-se que Sotero exportava filologia para o resto do Império. Isso pode-se comprovar com um curioso manual didático do bacharel Augusto Freire da Silva (1836-1917). Chamava-se *Noções de prosodia e ortographia para uso da infancia que frequenta as aulas do 1º. Grau do Instituto Santista, intercalladas de um resumo de etymologia e sintaxe, extrahido da Grammatica Portuguesa de Francisco Sotero dos Reis pelo Dr. Pedro Nunes Leal, sob o titulo de Noções Grammaticaes, brevemente additadas e compiladas*. São Luís, 1871.

Chegou mesmo seu autor a tirar uma segunda edição dessa obrinha, “mais correta e aumentada”, com indicação de São Paulo, 1875, mas com efeito editada em São Luís, pela tipografia do Frias (...). (ARAÚJO, 2003, p. 58).

Como historiador de literatura, Sotero dos Reis obteve tímida visibilidade à época, permanecendo mais restrita ao circuito político e cultural de sua província. Sem ter nunca saído de sua região, contribuiu modestamente para alguns periódicos em outros lugares do país, como, por exemplo, a *Revista Trimestral do IHGB*. Em nota à biografia de Eduardo Olímpio Machado, de autoria de Sotero dos Reis, a redação dessa revista comenta:

O presente trabalho biographico, que julgamos digno de figurar nas páginas da *Revista Trimestral*, é devido a penna de um distincto litterato e escriptor de não vulgar merecimento da provincia do Maranhão, a respeito do qual expressou-se assim o *Correio Mercantil*, folha diaria d'esta corte: “Obrigado a uma vida laboriosa para se manter – sem recursos materiaes para sahir do limitado horizonte provincial – o sr. F. Sotero dos Reis, apesar de seus talentos e estudos litterarios, é apenas conhecido por uma ou outra pessoa, que haja passado pelo Maranhão. E no emtanto, quer no conhecimento e uso da lingua portugueza, quer na lição dos classicos das principaes litteraturas, é elle um digno compatriota de Timon [o sr. João Francisco Lisboa], de Odorico Mentos, de Gonçalves Dias. Nota da Redacção. (RTIH-GB, 1856, p. 607.)

A ESTRUTURA DO CURSO DE LITERATURA

O *Curso de literatura portuguesa e brasileira* reúne, em cinco volumes, as 103 preleções de literatura, “professadas” - como bem se evidencia na folha de rosto da obra -, por Sotero dos Reis no Instituto de Humanidades na década de 1860:

Do livro cai naturalmente o discurso sobre o estabelecimento de instrução que é em última análise a causa eficiente dele, por ser aquele onde se dá o curso por mim professado, o qual, além de literatura portuguesa e brasileira que atualmente se publica, deve compreender também a antiga, bíblica e clássica, que reservei para depois da primeira. (REIS, 1866, p. XVIII-XIX).

É bem evidente que essa circunstância de escrita explica os aspectos didáticos do livro em que se faz o uso de preleções, da seleção de longos excertos de textos literários e do registro da linguagem retórica.

No último caso, por exemplo, utiliza-se da primeira pessoa do singular (“O autor com que me vou hoje ocupar, Gil Vicente, o fundador do teatro português” (REIS, 1866, p. 123), invoca-se o ouvinte/leitor (“senhores”, “vós”) e evidencia-se a leitura oral dos textos citados (“Para melhor ajuizardes do que levo dito, aqui vos apresento uma peça sua, cujas cenas principais passarei a ler-vos.” (REIS, 1866, p. 132).

Esses elementos da retórica tradicional eram corriqueiros em textos didáticos, pois sustentavam a prática educacional oitocentista. O uso de extensos trechos de obras literárias representava uma condição para que ocorresse a leitura em voz alta que “formava o estudante no uso da língua, em essencial na expressão oral, respondendo às necessidades da Retórica ainda dominante na escola. (ZILBERMAN, 1996, p. 25).

Costumeiramente, no século XIX, essas obras com fins didáticos exerciam duas funções retóricas: a aquisição de conhecimento específico, a partir de estratégias mnemônicas, e o domínio da eloquência. De acordo com Galvão (2009, p. 107), a prática de “leitura em voz alta fazia parte, no período, não apenas da cultura escolar, mas das diferentes instâncias sociais, mesmo no interior de grupos tradicionalmente letrados”. Supõe-se que, propondo a leitura de extensas partes de textos literários, o professor Sotero dos Reis incitasse seus alunos a aprimorarem essas habilidades em virtude dos valores do grupo maranhense, os quais, segundo Bosi, eram “ilustrado da cultura e ainda clássico na linguagem”. (BOSI, 1994, p. 155).

Vale dizer que essa prática pode elucidar a abordagem crítica, resíduo “de uma leitura acadêmica” (BOSI, 1994, p. 249), escolhida pelo historiador maranhense para conduzir a narrativa histórico-literária no *Curso de literatura*: contextualiza-se o momento histórico, apresentam-se autores e obras, expõem-se oralmente partes dos textos selecionados e, por fim, emitem-se apreciações críticas, positivas e negativas, sobre eles. Na opinião de Aderaldo Castello (1999, p. 512), Sotero dos Reis espelha-se nas práticas “de outros historiadores”, aglutinando “um conjunto de monografias, misto de biografias e análises de escritores e obras.” O apoio às leituras de extensos trechos das obra-se foi inspirado no método

didático do escritor francês Villamain, que tinha “como finalidade principal enfatizar a *leitura e o cânone* em que as produções literárias estão inseridas, a fim de promover o *gosto* ou *amor* pela literatura.” (LEÃO, 2013, p. 758, grifos do autor).

O projeto inicial do professor Sotero dos Reis era publicar três volumes do *Curso de literatura*, baseando-se no conteúdo previsto pelo currículo de disciplina de nome homônimo. Ao longo dos anos, ele percebeu que essa ideia precisava ser repensada, uma vez que a extensa narrativa das duas literaturas exigia mais outros volumes, como, de fato, ocorreu. No último volume, edição póstuma organizada pelo filho de Sotero dos Reis, Américo Vespúcio, houve o acréscimo do estudo sobre a Literatura Bíblica, o qual já havia sido publicado no periódico *Semanário Maranhense*:

para que o [volume] tirassemos com 52 folhas de impressão, ou com 400 paginas pouco mais ou menos, foi-nos preciso, entendendo não vir muito fora do jeito, adicionar-lhe seis prelecções sobre a *Litteratura Bíblica*, que compoz o auctor, e que já foram, á excepção da primeira, impressas no jornal litterario – *Semanário Maranhense* -, que publicou-se nesta capital durante o espaço de um anno, desde Setembro de 1867, até setembro de 1868. (REIS, 1873, p. VII).

O *Curso de Literatura* foi organizado de maneira sistematizada e rigorosa, embora algumas vezes bastante confusa e lacunar para um leitor que não foi inserido no contexto das aulas do Instituto de Humanidades. Cada volume é nomeado, na capa, pela palavra “tomo”, seguido dos números cardinais (primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto) e, no corpo do livro, suas respectivas numerações romanas I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII. No índice, refere-se a essa divisão por meio da palavra “volume”, antecedida pelo número ordinal equivalente para cada um.

Em seguida, os tomos subdividem-se em “livros”. No total, são 8 (oito) livros. O livro I encontra-se no primeiro tomo. Embora não

apareça nomeado, supõe-se que o livro II faça parte do segundo tomo. Já o terceiro tomo é dividido em livros III e IV e, em seguida, o quarto, em livros V e VI. Por fim, no quinto tomo, reúnem-se os livros VII e VIII, respectivamente. Todos os tomos apresentam uma introdução que, no segundo deles, excepcionalmente, recebe o título de “Duas palavras ao leitor”.

Essa divisão sob a designação “livro” possui a orientação de representar cronologicamente os períodos literários das duas literaturas. Portanto, os livros I, II, III equivalem respectivamente aos primeiro (séculos XIII e XVI), segundo (séculos XVI e princípio do XVII) e terceiro (término do XVI até o do século XVII) períodos literários de Portugal. Já os livros IV e V compreendem o quarto período, ou seja, parte do século XVIII. E o quinto período da literatura portuguesa será trabalhado no livro VIII, pois os VI – este é, inclusive, o único que recebe um subtítulo, o de “literatura brasileira” - e VII períodos são dedicados à literatura brasileira especificamente.

Na introdução ao Tomo III, o historiador Sotero dos Reis esclarece alguns pontos sobre esse sistema de periodização:

Compreende este volume dois periodos, o terceiro e o quarto, divididos em dois livros sob numeração igual á dos periodos, visto como os dois volumes anteriores formão, cada um, um só livro que abrange um periodo litterario. Mas o quarto periodo litterario deste volume comprehende só os portuguezes de subido merito que nelle florecêrão, ou Pedro Antonio Correia Garção e Antonio Diniz da Cruz e Silva, e não os poetas brazileiros de igual notabilidade, que a elle pertencem na ordem chronologica, ou Frei José de Santa Rita Durão e José Basilio da Gama, porque os reservo, assim como ao poeta brasileiro, Antonio Pereira de Sousa Caldas que ainda pertence na ordem chronologica ao quinto periodo da Litteratura Portugueza para compôrem a primeira parte da Litteratura Brazileira. (REIS, 1867b, p. V-VI).

Dentro dessa sistematização, os autores e as obras referentes aos períodos literários são agrupados em seções as quais, seguidas de ordinal, têm suas sequências interrompidas no limite de cada livro. Desse modo, por exemplo, no livro I, têm-se as seções I, II e III e, no livro II, inicia-se em I até IV, assim por diante. Em seguida, essas seções encontram-se subdivididas em lições ordenadas por algarismos romanos. A sequência do total de 103 lições é a única que, independentemente da hierarquia dos outros segmentos, conserva-se ininterrupta do início ao fim do *Curso de Literatura*.

Geralmente, reserva-se uma seção para um dos escritores estudados e as suas respectivas lições correspondem a um determinado assunto sobre ele: biográfico e análise específica de determinadas obras em sua representação dentro dos gêneros literários. Dependendo do caso, a um grupo de escritores, reserva-se apenas uma seção; por outro lado, a determinados escritores, tem-se o privilégio de receber mais de uma seção, como é o caso de Camões e Gonçalves Dias.

Para se ter uma ideia geral, a organização da obra pode ser vista da seguinte maneira:

TOMO I	TOMO II	TOMO III	TOMO III	TOMO IV	TOMO IV	TOMO V	TOMO V
Livro I	Livro II	Livro III	Livro IV	Livro V	Livro VI	Livro VII	Livro VIII
					Parte I	Parte I	Parte II
Seção I Lições I-VIII	Seção I Lições XVIII- XIX	Seção I Lições XXXVI- XXXVII	Seção I Lições L-LIII	Seção I Lições LIX-LXV	Seção I Lições LXX-LXXX	Seção I Lições LXXXV- LXXXVI	Seção I Lições XCVII-CII
Seção II Lições IX-XII	Seção II Lições XX- XXXVIII	Seção II Lições XXXVIII-XLI	Seção II Lições LIV- LVIII	Seção II Lições LXVI- LXIX	Seção II Lições LXXI- LXXIII	Seção II Lições LXXXVII- LXXXVIII	Seção II Lição CIII
Seção III Lições XIII- XVII	Seção III Lições XXXIX- XXXII	Seção III Lição XLII			Seção III Lições LXXXIV- LXXXVII	Seção III Lições LXXXIX-XC	
	Seção IV Lições XXXIII- XXXV-	Seção IV Lições XLII-XLIX			Parte II	Seção IV Lição XC	
					Seção I Lições LXXXVIII- LXXX	Seção V Lições XCII-VCVI	Literatura Bíblica Lições I-VI
					Seção II Lições LXXX- LXXXIV		

UMA PROPOSTA DE HISTÓRIA LITERÁRIA

Costumeiramente, sabe-se que a história literária, escrita pelas mãos do maranhense Sotero dos Reis, insere-se no rol das primeiras propostas de narrativas historiográficas mais abrangentes e consistentes a respeito do passado das literaturas brasileira e portuguesa. Pertence ao grupo de histórias literárias dos anos 1860, no qual se encontram também o *Curso elementar de literatura nacional*, de Cônego Fernandes Pinheiro, e *O Brasil literário*, de Ferdinand Wolf. Anterior a elas, houve algumas iniciativas estrangeiras, como as narrativas de F. Bouterwek, Sismondi e Ferdinand Denis, os estudos introdutórios de Almeida Garrett e de Gonçalves de Magalhães e os parnasos, bosquejos e florilégios de Januário da Cunha Barbosa, de Francisco Freire de Carvalho, de Norberto e de Varnhagen.

Sotero dos Reis consegue trazer, numa mesma obra, a literatura portuguesa entre a literatura brasileira, mas narradas separadamente, sob uma perspectiva concisa, panorâmica e limitada à linearidade do tempo histórico e à delimitação do espaço das duas nações, conforme as tendências historicistas oitocentistas europeias. Seu *Curso de Literatura* frequenta o quadro das precursoras histórias literárias do Brasil e, de certo modo, de Portugal, avaliada, segundo a percepção crítica de Antonio Candido (1975, p. 354), como “o primeiro livro coerente e pensado de história literária, fundindo e superando o espírito de florilégio, de biografia e de retórica”; e, na afirmação de Souza (2014, p. 13), “constitui uma das obras fundadoras não só da historiografia literária brasileira, mas também da lusitana”.

Esse livro ultrapassou as fronteiras brasileiras e oportunizou uma pioneira sistematização da história da literatura de Portugal, ainda carente desse tipo de trabalho em meados do século XIX. Nos dois países, eram escassas obras de referências que tinham como objetivo de recuperar o passado literário, a partir de uma narrativa sistemática sob a perspectiva do historicismo oitocentista. Nele, o historiador Sotero dos Reis revelou-se muito mais generoso em relação ao espaço dedicado à

história literária lusitana, tida como “a parte principal” (REIS, 1866, p. 12) de seus estudos em detrimento da literatura brasileira. No conjunto da obra, nota-se que:

a parte brasileira do *Curso* corresponde materialmente ao conteúdo de um volume (metade do 4 e metade do 5), ao passo que a portuguesa equivale a três volumes inteiros e mais cerca de 75% de outro, dele se descontando o pequeno espaço dedicado à introdução teórica e ao apêndice “literatura bíblica”. (SOUZA, 2007, p. 92).

É evidente que o número de períodos históricos, de escritores e de obras portuguesas estudados é bem maior em comparação ao dos brasileiros. No caso português, Sotero dos Reis divide cronologicamente a história da literatura em cinco períodos, desde a sua formação “em fins do século XII ou princípios do XIII até meados do século IX⁷, ou até nossos dias” (REIS, 1866, p. 1). Para a história da literatura brasileira, reserva apenas dois períodos. Um referente “ao tempo em que a litteratura era comum aos dois povos, brasileiro e portuguez, que formavão então uma só nação.” (REIS, 1868, p. 171), ou seja, equivalente às primeiras manifestações nacionais de escritores brasileiros no período colonial. E o outro diz respeito à “nascente literatura brasileira” ou, em outros termos expressos pelo autor, à “literatura brasileira propriamente dita”:

época em que o Brazil foi por sua gloriosa emancipação politica elevado á categoria de nação independente, livre e culta, á época em que a litteratura brasileira se separa com a nação da portugueza a que até então se conservára unida, e começa a ter existencia própria (...). (REIS, 1868, p. 289).

7 Trata-se de um evidente erro tipográfico, pois, na verdade, refere-se ao século XIX.

Portanto, o *Curso de literatura* apresenta:

a mesma metodologia e os mesmos elementos usuais para designar a separação entre a literatura das duas nações: o rompimento político entre Brasil e Portugal, em 1822. Essa periodização, embora didática, contém problemas quanto a (sic) definição do que vem a ser literatura e literatura brasileira, mesmo ainda ano século XIX. (BORRALHO, 2010, p. 265).

Por considerar a literatura como expressão íntima de uma sociedade - “Cada phase litteraria tem a sua época subordinada á de cada phase social” (REIS, 1866, p. 39) -, entende-se, aqui, o porquê de Sotero dos Reis oferecer um considerável espaço à história literária lusitana. Em outras palavras, esse espaço privilegiado convalida o pensamento lusófono em voga, à época, compartilhado entre alguns portugueses e brasileiros. A perspectiva historiográfica era de que Portugal possui uma história da literatura mais coesa, completa e consolidada, pois, historicamente, há alguns séculos, já tinha o posto de ser, política, social e culturalmente, uma nação. Quanto ao Brasil, percebia-se que era uma nação recente que ainda dava os primeiros passos independentes rumos à consolidação da nacionalidade, com evidentes amarras com seu passado colonial.

Daí o autor fazer questão de aproximar as duas literaturas, considerando a literatura brasileira como parte da portuguesa e, em outros momentos, como “irmãs gêmeas”: “A literatura brasileira e portuguesa são tão parecidas nas feições, ademanes e atitudes, como o podem ser duas irmãs gêmeas que mal se distinguem por alguma diversidade de forma e ar proprio, só perceptíveis para os que as estudão com muito cuidado.” (REIS, 1866, p. 77).

Esse posicionamento lusófono, percebido no discurso do professor Sotero dos Reis, marcava o pensamento crítico de muitos historiadores brasileiros no século XIX. Conforme afirma Afrânio Coutinho:

Esse conceito, assim expandido pelo extraordinário vate lusitano, devido à relevância de sua figura e ao prestígio que desfrutava, tornou-se doutrina pacífica entre muitos críticos e deu lugar a que se estereotipasse um modelo de antologia, sobretudo para uso escolar, em que as produções literárias portuguesas e brasileiras eram apresentadas de mistura. O método ainda era agravado pelo fato de que, até pouco antes, os dois países estavam unidos por laços políticos, a Independência tendo ocorrido apenas havia quatro anos. Mesmo passado mais tempo, não existia perspectiva bastante para se considerar a produção brasileira da fase colonial senão como integrante da literatura portuguesa. (COUTINHO, 1968, p. 21).

Na seleção dos cânones literários, o professor Sotero dos Reis estudou dezenove escritores portugueses (Dom Diniz, Bernardim Ribeiro, Gil Vicente, Sá de Miranda, Dom Duarte, Garcia de Resende, Antônio Ferreira, Luís Vaz de Camões, João de Barros, Vasco Mousinho de Quevedo Castelo Branco, Gabriel Pereira de Castro, Frei Luís de Sousa, Jacinto Freire de Andrade, Padre Antônio Vieira, Antônio Diniz da Cruz, Filinto Elísio Manuel Maria Barbosa Du Bocage, Almeida Garret e Alexandre Herculano) e apenas nove brasileiros (Santa Rita Durão, Basílio da Gama, Antônio Pereira de Sousa Caldas, Manuel Odorico Mendes, Antônio Gonçalves Dias, Marquês de Maricá, Frei Francisco de Mont'Alverne, Antônio Henriques Leal e João Francisco Lisboa). Não se incluem aqui os nomes de alguns literatos que, representantes do cânone literário, tanto português quanto brasileiro, em algumas situações, são lembrados e ligeiramente mencionados pelo autor, como Gonçalves de Magalhães e Castilho, entre outros.

Ademais, esse cânone de escritores brasileiros torna-se bem mais diferenciado levando-se em consideração que três deles (Durão, Gama e Sousa Caldas) são colocados sob o jugo colonial, portanto, pertencentes à literatura portuguesa - pois, para o historiador maranhense, “si bem deva

a Litteratura Brasileira começar chronologicamente com a emancipação do Brazil” (REIS, 1867, p. IX). E, mais:

Já muito antes da emancipação política da nação, que se operou em 1821, ou desde meados do seculo XVIII, diversos autores brasileiros de nascimento, e de incontestavel merito , com especialidade poetas, **enriqueção a litteratura portuguesa** com seus escriptos em nada inferiores aos dos autores naturaes de Portugal, seus contemporaneos. (REIS, 1868, p. 290, grifos nossos).

Outros quatro nomes (Odorico Mendes, Gonçalves Dias, Henriques Leal e Francisco Lisboa) pertencem a um cânone literário restrito à província maranhense, composto pela elite oriunda da fortalecida cúpula da Athenas Brasileira que, como já foi dito, valorizava a cultura clássica, a tradição portuguesa e o purismo da língua portuguesa. Em vários momentos de seu discurso, o historiador revela-se e, nas entrelinhas, deixa escapar que a escolha de seu cânone literário pode ter sido apoiada em critérios muito mais que meramente historiográficos. Sensibilizado pelos lampejos de suas memórias pessoais, Sotero dos Reis confessa sua admiração pelo seu amigo e conterrâneo Odorico Mendes, responsável, pelo visto, pelo sua formação literária e filológica lusófona:

Foi Odorico Mendes versadíssimo em todo o genero de litteratura antiga e moderna, profundo no conhecimento das linguas, de erudição inexgotavel, e o poeta pela ventura mais sabedor de nosso idioma de quantos teem ultimamente florescido no Brazil e em Portugal, como attestão suas obras impressas, e por imprimir. Pela amizade com que me honrava, e de que ainda hoje me recordo com saudade, tive muitas vezes ocasião de apreciar a sua erudição verdadeiramente pasmosa, nas extensas passagens que me recitava dos principaes poetas portugueses, e com especialidade, de Ferreira, Camões, e Francisco Manoel, que erão os seus auto-

res favoritos, e dos quaes sabia de cór quasi tudo o que produzirão de melhor. (REIS, 1868, p. 297).

Além dessas preferências singulares, não se pode esquecer de que o professor maranhense evidenciou, ao longo de seu estudo, um gosto especial pelos poetas, principalmente épicos, como Camões e Santa Rita Durão, e, também, falecidos, embora tenha aberto algumas exceções:

Na apreciação publicada dos autores da segunda parte da Litteratura Brasileira, julgamos conveniente não comprehender os que ainda vivem, suposto haja entre eles poetas de mui elevado merito, de alguns dos quaes demos noticia nas prelecções que servem de introdução a este Curso, quando tratámos de determinar as diferenças entre a nascente Litteratura Brasileira, e a Portugueza; pois são de primeira intuição os inconvenientes que resultão da apreciação de autores vivos, não só por que senão dá o respeito deles a mesma liberdade, que a respeito dos mortos, como por que nunca fica completo o trabalho, podendo o autor ou produzir mais, ou alterar o que tem produzido. Neste ponto, apenas nas prelecções que estão por imprimir, fizemos duas excepções em mui pequena escala, se tal nome merecem, - os juizos sobre a biografia de João Francisco Lisboa, e sobre a prosa poetica de Eurico -, sendo que versão sobre trabalhos especiaes sem pretenções á uma apreciação completa sobre as demais obras dos respectivos autores; e isso, pelas razões plausiveis ahi allegadas. (REIS, 1868, p. VI).

Diante dessas diversas circunstâncias, Sotero dos Reis silencia parte dos nomes daqueles, já há algum tempo, ocupavam um lugar na memória da história da literatura brasileira, como é o caso de Gregório de Matos, Botelho de Oliveira, Cláudio Manuel da Costa, Gonzaga, Alvarenga Peixoto, Silva Alvarenga, José de Alencar, Joaquim Manoel

de Macedo, Junqueira Freire, Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo, entre outros.

Há de considerar que essa redução de autores e obras esteja diretamente ligada à preferência do professor, como vimos, por um estudo literário pioneiro que permitisse um recorte mais detalhado e aprofundado dos textos representantes dos autores de cada período literário, afastando-se daqueles padrões historiográficos abrangentes e quantitativos ainda vigentes no século XIX, momento em que se prezava pela amplidão do cânone como estratégia de convalidação cultural da nação:

Assim todos os que o tentarão, não teem feito mais que dar-nos resumos superficialissimos, em que pouco ou nada ha que aprender; porque o exame que podia ser proveitoso, concentrado nas melhores obras de algumas dezenas de auctores escolhidos, torna-se summamente ligeiro e infructifero, estendido a todas e quaesquer de centenas e centenas delles.

[...]

Pode ser que eu esteja enganado, mas parece-me que o methodo seguido até hoje nos dois paizes de lingua portugueza não é o mais apropriado ao fim que se tem em vista. (REIS, 1866, p. XV-XVI).

Essas peculiaridades relacionam-se à prática da escrita da história, fomentada pela singularidade do gosto de cada historiador, de que Michel de Certeau trata:

toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em

função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam. (CERTEAU, 2000, p. 66-67).

De tudo o que se levantou até agora, fica, sem nenhuma dúvida, a certeza de que, para uma revisão da historiografia literária brasileira, o nome do professor e historiador Sotero dos Reis deva ser sempre lembrado e permanecer em nossa memória cultural e nacional.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Antônio Martins. **A herança de João de Barros e outros estudos**. São Luís: AML, 2003.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BORRALHO, José Henrique de P. **Uma Atenas Equinocial**. São Luís: EDFUNC, 2010.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. São Paulo: Martins, 1975.
- CASTELLO, José Aderaldo. **A literatura brasileira: origens e unidade (1500 - 1960)**. Vol. 2. São Paulo: EDUSP, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- COUTINHO, Afrânio. **A tradição afortunada: o espírito de nacionalidade na crítica brasileira**. Rio de Janeiro/São Paulo: José Olympio/Edusp, 1968.
- FERREIRA, Arnaldo de Jesus et al. **Sonetos Maranhenses**. 2. ed. São Luís: Imprensa Oficial, 1923.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **O livro escolar de leitura na escola imperial pernambucana: tipos, gêneros e autores**. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 105-120.
- LEAL, Antônio Henriques. **Patheon Maranhense: ensaios biográficos dos maranhenses ilustres já falecidos**. 2. ed. Tomo I. Rio de Janeiro: Editorial Alhambra, 1987.
- LEAL, Pedro Nunes. **Dicionário manual homophonológico: contendo a significação e prosódia**. São Luís: Typ. Perseverança, 1896.
- LEÃO, Ricardo. **Os atenienses e a invenção do cânone nacional**. 2. ed. São Luís:

Instituto Geia, 2013.

MARTINS, Manoel de Jesus Barros. **Operários da saudade**: os novos atenienses e a invenção do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2006.

MOISES, Massaud; PAES, José Paulo. (Org.) **Pequeno dicionário de literatura brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

NOGUEIRA, Sônia Maria. **Língua portuguesa no maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico**. São Luís: Editora UEMA, 2015.

REVISTA Trimestral do IHGB. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmer, 1856, t. XIX (t. VI da Terceira Série).

REIS, Francisco Sotero dos. **Curso de litteratura portugueza e brasileira**. t. 1. São Luís Typografia B. de Mattos, 1866 .

_____. **Curso de litteratura portugueza e brasileira**. t. 4. São Luís Typografia B. de Mattos, 1868.

_____. **Curso de litteratura portugueza e brasileira**. t. 5. São Luís: Typografia do Paiz, 1873.

SERRA, José. **Sessenta anos de jornalismo**: a imprensa no Maranhão: 1820-1880. 3 ed. São Paulo: Siciliano, 2001.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Apresentação. In: REIS, Francisco Sotero. **Curso de litteratura portugueza e brasileira**. Fundamentos teóricos e autores brasileiros. (Org. Roberto Acízelo de Souza) Rio de Janeiro: Caetés, 2014. p. 9-29.

_____. **Introdução à historiografia da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

VERISSIMO, José. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. **Aberto**. Brasília. Ano 16, n. 69, p. 15-29, jan./marc. 1996.

2 MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E CIVILIZAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO IMPÉRIO: o caso da Província do Amazonas

Josali do Amaral

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
josaliamaral@gmail.com

Ao distinguir Memória e História, Pierre Nora (1993) marca o momento de construção do Estado Nação na França como um lugar temporal em que os historiadores se preocuparam em construir uma memória coletiva específica, cuja resultante seria a criação de uma identidade que se sobrepunha às manifestações assentadas na memória espontânea, tradicional, ligada às práticas e costumes herdados por grupos. O movimento de criação do Estado-nação empenhou diversos segmentos da sociedade do século XIX na tarefa de criar os símbolos nacionais e colocá-los no lugar das experiências singulares, para desenvolver um sentimento de unidade em torno das instituições modernas. No Brasil, a monarquia se encarregou de criar o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (1838) e, pelas mãos de Francisco Adolfo Varnhagen e dos autores românticos, um passado notável começou a ser narrado em jornais e revistas de época.

Visitar o século XIX é, assim, para o historiador de hoje, perscrutar um momento de criação de memória, mas também um lugar em que as elites insistem na ruptura com um passado ancestral que deveria ser apagado em nome de um ideal considerado maior.

Na seara brasileira havia algo a mais em jogo: seria necessário apagar um passado maculado pelos costumes indígenas e negros, expurgar os hábitos mestiços e moldar o brasileiro, dotando-o de aparência embranquecida e habilitado a viver num mundo moderno.

Nesse contexto, a criação das instituições escolares nas Províncias do Império ganhou um significado especial, já que a educação formal tinha por finalidade moldar os indivíduos, inculcando-lhes valores e modos de pensar e se comportar.

É desafiador para o historiador de hoje compreender as experiências vivenciadas pelos atores desta trajetória. Por isso, quando visitamos os testemunhos implicados com a implantação de instituições de ensino no Brasil imperial, optamos por tratar os relatos como registros de uma memória, os quais arriscamos “arrancar da história”⁸. Isso significa que, a partir dos relatos encontrados nos arquivos, tivemos de fazer o esforço de exercer o criticismo necessário para o fazer historiográfico. Na fala dos representantes públicos subjaz uma forma de pensar e conceber que vai além da descrição do ocorrido, já que está imbuída de intenções que refletem um ideal da elite dirigente que é, ao mesmo tempo, comprometido com a fundação da memória de um povo e agente da suplantação de uma memória que remete a um passado que deveria ser superado. As instituições escolares cumpriam, nesse contexto, um papel fundamental.

Quando surgiram as primeiras escolas de educação formal no Brasil, o que se pretendia era instruir e habilitar o indivíduo a viver numa sociedade moderna. A ideia de Instrução era assessória ao modelo de civilização arquitetado pelos dirigentes brasileiros que se inspiravam nos ideais europeus e norte-americanos. Não obstante, este ato de instruir era apoiado num discurso moral, que tinha por finalidade expurgar do homem comum hábitos e costumes indesejáveis e que remetiam à origem índia e negra da sociedade brasileira, cujo modo de ser era menosprezado. Um discurso doutrinário iniciaria uma campanha em favor de transformar a Instrução Pública num caminho para adaptar essa população indolente ao modelo de sociedade almejada, na qual se incluía a adaptação ao trabalho organizado, destinado à produção

8 Utilizamos as observações de Pierre Nora como fundamento para um procedimento metodológico que nos permitisse encontrar indícios de uma época que foi obliterada pela narrativa dos documentos oficiais.

de excedentes. Embora a Constituição de 1824 garantisse o direito à instrução primária a todo cidadão brasileiro, sabemos que na prática a organização do ensino e a criação das escolas de primeiras letras foram postas em segundo plano pelas demandas advindas da necessidade de controlar a política interna no período regencial. Com o Ato Adicional de 1834, as Províncias passaram a ter autonomia para organizar o ensino de acordo com seus recursos e necessidades (ROMANELI, p. 40). Isso fez com que a Instrução Pública ganhasse contornos específicos nas diversas localidades do país, o que, na opinião de André Paulo Castanha (2006), fragilizou a possibilidade de organizar o ensino primário.

O problema é demasiado complexo e não poderia ser tratado em poucas páginas. O estudo que apresentamos neste texto tem o objetivo de perceber mais de perto o que acontecia nas terras do Império quando se começou a organizar o ensino. As linhas que se seguem resultam das pesquisas realizadas com a documentação da Presidência da Província do Amazonas, entre os anos de 1850 e 1880, lugar que pode nos oferecer uma visão aproximada das dificuldades vivenciadas pelos administradores das localidades interioranas, mais carentes de recursos. Também fizemos uso de dois jornais⁹ que circulavam na cidade de Manaus. O jornal “Amasonas”, fundado 1866, representou o grupo Liberal que se difundiu na capital Manaus e detectamos a sua circulação até o ano de 1900. Publicava os atos oficiais do governo local e desferia críticas mordazes à forma como era conduzida a política da região, especialmente quanto aos atos de seus opositores. Já o “Jornal do Amazonas”, fundado em 1875, tinha como lema a frase “Defende a causa da verdade, da justiça, do progresso e da civilização”, que expressava os ideais disseminados na época. Com ideias mais próximas aos aliados do Partido Conservador, funcionou até 1889, ano da queda do Império. Ambos publicavam desabafos calorosos sobre o andamento da administração pública, ora elogiando ora acusando seus pares e opositores. A circulação desses

9 Os exemplares utilizados na pesquisa encontram-se depositados no Laboratório de História da Imprensa do Amazonas, da Universidade Federal do Amazonas (LHIA-UFAM), na forma de microfilmes e arquivos digitais.

periódicos acompanhou o crescimento da cidade de Manaus, publicando os documentos públicos e registrando os investimentos que eram feitos em questões fundamentais para a organização do Estado brasileiro: educação, saúde e reforma urbana. Esses periódicos constituem valorosa fonte para compreender o projeto de modernização das relações entre governo e sociedade no Brasil, bem como a forma como as medidas governamentais repercutiam na sociedade.

A partir de 1852, data de instalação da Província do Amazonas, todo o aparelho burocrático necessário para a administração da nova Província foi criado, contando com quase nenhuma herança dos períodos anteriores, já que seu território pertencera ao Grão Pará e era demasiado afastado das atividades litorâneas que movimentavam o país. Visitar a documentação da Província do Amazonas¹⁰ é como observar a gestação das instituições concebidas no Segundo Reinado e o caminhar em seus primeiros passos, tendo em vista que a partir de 1850 ocorreria uma série de reformas administrativas que conduziam à ação centralizadora do Partido Conservador e à manutenção de uma unidade ideológica do Estado.¹¹

Por isso, o trato com a documentação levou em consideração a assertiva de Walter Benjamin (1987), que propõe a leitura a contrapelo da história, na tentativa de fazer aparecer pelo que é dito aquilo que não era pretendido. Fazemos uso da empatia em favor dos dominados, pois são esses que pretendemos conhecer e fazer saltar da narrativa. Os pobres não tiveram voz na narrativa oficial dos fatos, mas foram movidos como peças no xadrez da modernização: recolhidos em abrigos, internados em educandários para se transformarem em mão de obra, trancafiados em hospitais para higienizar as cidades, expulsos de suas

10 A documentação consultada foi originalmente pesquisada no Instituto Histórico e Geográfico do Amazonas (IGHA), durante a realização de nossa dissertação de mestrado (2009 – 2011).

11 Esta afirmação se na tese de José Murilo de Carvalho. Para este autor, havia uma unidade ideológica entre os representantes políticos do Império, formados pela Universidade de Coimbra que, depois do período regencial, executaram uma série de ações com a finalidade de garantir a unidade territorial e política do país. Cf. CARVALHO, 2006.

casas para que teatros e bulevares enfeitassem as cidades. Mais importante, ainda, é perceber como as pessoas comuns resistiram à ordem que se impunha contra elas. Neste sentido, o discurso dos documentos oficiais é sempre descritivo e positivo, na medida em que os representantes públicos estão interessados em evidenciar suas conquistas, demonstrar seus esforços e “boas” intenções. Entretanto, o historiador atento e conhecedor do conjunto de ideias que circula numa época, pode, com muito cuidado, entrever os percalços enfrentados na realização das práticas administrativas. No caso do Brasil, o pensamento conservador dominante no período de 1850 e a forte representação das elites agrárias, expressavam o ideal de civilização como um conjunto de ações que salvariam a população mestiça, negra e nativa, elevando-a do seu nicho selvagem. Sob essa perspectiva de leitura, os discursos de governo revelam uma oposição ferrenha entre governo e sociedade, na qual aparece a violência contra o homem comum.

Ainda que na década de 1870 se iniciasse a decadência do Partido Conservador e, por conseguinte, a Monarquia começasse a perder espaço para o pensamento liberal republicano, a administração pública permaneceu controlada pelas elites, as quais, fossem conservadoras ou liberais, expressavam significativo desprezo pelo modo de vida das “gentes brasileiras”.

No que tange às determinantes regionais, devemos fazer a advertência de que os governantes que foram mandados ao Amazonas pertenciam ao mundo europeizado que se manifestava na corte do Rio de Janeiro. Essa informação é importante para que nosso leitor entenda que o trato que tivemos com a fonte parte do suposto que a fala dos representantes públicos constitui um discurso alheio às condições vividas pelos habitantes da Província. O ato de identificar nossos sujeitos históricos partiu então das considerações de Stuart Hall (2012, p. 109):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e instituições específicos, no interior de formações e

práticas discursivas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão que o signo de uma identidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

No discurso oficial, aquele que fala se representa como o interlocutor do poder do Império - da lei, da ordem e a presença do Estado. É possível entrever também sua preocupação em cumprir as determinações contidas em avisos e decretos, bem como tentar justificar falhas. Num outro sentido, no conteúdo da sua fala, os amazonenses – nativos e gente comum dos vilarejos e lugares – foram representados como a negação daquilo que se pretendia forjar – o homem civilizado. Identidade e diferença são marcadores textuais aos quais tivemos que ficar atentos durante a pesquisa. O mesmo se pode aplicar às fontes jornalísticas, cujas práticas discursivas também estavam atreladas aos ideais de época.

Os estudos realizados pela pesquisadora Irma Rizzini (2004) nos apresentam um exemplo da diversidade de ações relativas à implantação da Instrução Pública que ocorreram durante o período¹². Nas cidades portuárias de Manaus e Belém, os governos e a elite local tinham um problema ainda mais agudo, já que as ações civilizatórias eram consideradas não só necessárias, mas a condição *sine qua non* para a imersão da região no mundo moderno.

A tarefa seria vultosa e a boa sociedade deveria se envolver no processo. Aos moldes do que ocorria no resto do país, além da organização do ensino e criação das escolas de primeiras letras, fundaram-se instituições destinadas aos “desvalidos”, com a finalidade de atender

12 No estudo sobre a Instrução Pública nas províncias do Pará e Amazonas, a autora Irma Rizzini mostra como o ideal civilizatório atravessou a questão da criação das Casas de Abrigo para crianças, especialmente destinadas aos indígenas.

principalmente à população índia e mestiça. A preocupação com o destino das crianças desvalidas se inscrevia num aspecto da administração pública que mantinha o vínculo do Estado com o pensamento cristão católico que o país herdara de Portugal. Estes estabelecimentos exemplificavam a autenticidade do sentimento de caridade cristã e funcionavam como uma ação direcionada ao controle da população mendicante que se avolumava nos aglomerados urbanos. Outra prática comum era que homens da elite se tornassem tutores de crianças pobres, assumindo junto ao Juizado de Órfãos o compromisso de educá-las. Paulatinamente, a caridade gratuita se metamorfoseou em filantropia, congregando Estado e “homens bons” em prol de uma causa comum: a modernidade.

Enquanto a antiga caridade cristã estava assentada na ideia da conquista do amor divino, a filantropia era a atitude do homem moderno que, preocupado com o progresso e a civilização, se esforçava para manter e administrar instituições que contribuíssem para a diminuição do quadro de pobreza e atrapalhava a estética da cidade. Nesse sentido, a filantropia moderna tem um caráter mais pragmático que ultramundano, o que vale dizer que estava associada ao espírito previdente, de cálculo: cuidar da infância desvalida era precaver-se contra a indigência futura.

A filantropia mascarava a desigualdade social que se fazia ver ao longo do Segundo Reinado e encobria a prática de manutenção de privilégios que marcou o surgimento da classe mercantil¹³ ligada ao mercado de exportações. Para Engels (1977, p. 123) a filantropia, ao lado das leis, exercia a função mediadora das classes, mantendo a dependência e a subordinação dos excluídos das relações de trabalho ao sistema capitalista. Consoante a este pensamento, podemos dizer que o Estado, no Brasil, ao assumir o papel filantrópico, acumulando-o com a função legislativa, duplamente favorecia as condições de acumulação para a classe dominante. Ao modelo europeu, a preocupação para com

13 A ideia de que no Brasil se formou uma classe mercantil que se esforçava para reproduzir privilégios foi defendida por João Fragoso e Manolo Florentino e se fundamenta na tese de que proprietários de terras e mercadores de escravos se esforçaram para reproduzir nas terras de Além-Mar as estruturas sociais do Antigo Regime. Cf. FRAGOSO & FLORENTINO, 1993.

a situação dos pobres, a disseminação da educação formal e as reformas urbanas tinham por finalidade regularizar as bases do sistema liberal.

Criada sob a tensão da pressão internacional para a abertura do rio Amazonas à navegação, a Província em questão nasceu sob a intenção deliberada de uma ação civilizatória. Considerada como uma terra selvagem e abandonada aos silvícolas, os administradores que para lá seguiriam tinham um fito especial: dar aparência de civilização à paisagem amazônica, como afirmava o Conselheiro Lopes Gama, na Ata de 1º de abril de 1854 do Conselho de Estado:

A colonização nas terras próximas ao Amazonas não é tão difícil como alguns pensam. O que é preciso é começá-la quanto antes com empenho e perseverança. Colonos brasileiros com regulamentos especiais, e governados por autoridades com atribuições acomodadas às circunstâncias de semelhantes estabelecimentos, são os que convém a esses lugares. Estender a essas colônias as instituições adaptadas à parte mais **povoada e civilizada** do Brasil, é tornar impossível a formação e progresso desses estabelecimentos. (RODRIGUES, 1973-78, v. 4, p. 109)

Dentre as ações que deveriam ser postas em rumo para realizar o processo de colonizar a Província do Amazonas, uma das principais era a criação de estabelecimentos de ensino destinados a formar brasileiros, cuja origem primitiva fosse obliterada. O Amazonas pode então ser pensado como um lugar em que a experiência de apagar a memória coletiva ancestral e depositar no comportamento social outra memória foi radical. Era preciso cercear a liberdade de navegar ao bel prazer, de migrar conforme a sazonalidade do rio, de substituir a pesca e a coleta pela agricultura, de substituir casas de taipa pela moradia fixa de alvenaria etc. Práticas de comer, festejar e sofrer tinham de ser abandonadas em nome do progresso. Tais intenções perpassaram as decisões administrativas e ditaram o rumo da organização de ensino.

Nesse processo, observamos que se estabeleceu um conflito entre a realidade vivida pelas populações tradicionais do Amazonas e as intenções dos dirigentes: a escola inspirava temor às famílias, as quais viam nos educandários e escolas de primeiras letras lugares associados ao castigo e ao sofrimento. Os bancos escolares esvaziavam-se e as fugas dos internatos e educandários eram uma constante, apesar dos incentivos promovidos pelo governo local. Os relatos dos dirigentes que se sucederam ao longo das quatro décadas que marcam o Segundo Reinado constituem uma memória da experiência que vivenciaram e suas palavras são carregadas de sentimento de frustração e euforia, que se revezam entre os momentos de esperança e de constatação do fracasso da empreitada.

A questão da organização da Instrução Pública na Província do Amazonas deve ser dividida em dois interstícios temporais: de 1850-60 e o período de 1870-80. Segundo Irma Rizzini (2004, p. 14):

No primeiro período, as iniciativas educacionais são mais tímidas e restritas à esfera governamental. O Amazonas iniciava a estruturação do ensino público na Província, criando o seu primeiro regulamento e algumas escolas. [...] Nas décadas de 1870 e 1880, o debate relativo à educação do povo expandiu-se do âmbito governamental, envolvendo a sociedade letrada de Belém e Manaus, sob a influência das idéias liberais e sob o domínio das paixões partidárias. A educação tornava-se uma prioridade para liberais e conservadores. Atentos às grandes questões do século das luzes, governantes e governados estavam com os pés fincados na terra local, utilizando intensamente os recursos oferecidos pelas instituições educacionais em benefício dos mecanismos eleitorais.

Atentos ao espírito pragmático dos homens oitocentistas, percebemos que as ações do Estado em relação à Instrução Pública estavam imbricadas com os projetos de poder que se instalaram na

região. Foi um processo que atendeu a finalidades intrínsecas ao sistema e não a intenções humanitárias e desinteressadas como talvez sejamos seduzidos a pensar.

Sob a influência do Iluminismo francês, a educação passou a ser vista como algo útil ao Estado, à medida que prepara o homem para ser cidadão. Mas no Brasil, lugar considerado pelos dirigentes como carente de mentes e braços que pudessem contribuir para a condução do país, a educação tornou-se um dos pilares para a composição do corpo burocrático do Estado. Duas coisas eram pretendidas: formar um aparato de funcionários burocratas para preencher o quadro da administração pública, a fim de que pudessem criar condições para a execução da Lei; e preparar a mão de obra necessária ao desenvolvimento das cidades e da agricultura. Outrossim, a criação das instituições de ensino e as instâncias administrativas ligadas a ela (como secretarias e diretorias) constituíam um passo na carreira política daqueles que pretendiam concorrer a cargos públicos.

No Amazonas estas preocupações foram constantes, pois em boa parte de sua história, registra-se a carência de pessoas habilitadas a exercer funções burocráticas e a formação de uma elite afastada da corte tornava a pretensão à carreira política restrita à disponibilidade de cargos na administração pública local. Em 1852, já na instalação da Província, foi criado o primeiro regulamento das escolas primárias, que previa a Instrução Pública para meninos e meninas, em caráter integral, com formação intelectual que abrangia as áreas das letras, moral e cívica, religião, dança, música, educação física, matemática e ciências naturais e destacava, ainda, a introdução de prendas para as classes femininas. Quanto aos professores, previa que só poderiam ensinar em posse de licença concedida pelo Presidente da Província, mediante preparação e aprovação em exames feitos na capital. O documento abria, ainda, margem para a criação de escolas particulares, que estariam sujeitas às mesmas prescrições dirigidas à educação pública.

O procedimento didático estava de acordo com o que se postulava em época: educação rígida baseada no sistema de punições e recompensa.

A educação primária seria ministrada em seis níveis, ditos classes, compreendendo o currículo descrito acima de modo evolutivo: das primeiras letras à leitura de textos complexos; do conhecimento dos números à realização dos cálculos. Ao professor, era recomendada dedicação integral e, para isto, a estrutura física da escola foi pensada com dependências para a moradia do mestre. As escolas também deveriam abrigar alunos internos. Neste último caso, previa-se a condição de pensionista, o qual poderia ser custeado pelos pais e em caso de órfãos ou expostos à indigência, caberia à Província prover suas despesas, haja vista que o regulamento ressaltava que a escola pública deveria atender os desvalidos em caso de não haver, nas localidades, casas Pias que assim o pudessem fazer. (REGULAMENTO, 1852)

A educação secundária estava relegada ainda à fé católica, que dispunha de um Seminário (São José) na capital Manaus, criado em 1848 e atendia, em 1853, nove meninos, sendo seis internos e três externos, conforme registrou o relatório apresentado pelo 1º Vice-Presidente da Província Dr. Manoel Gomes Correa de Miranda (RELATÓRIO, 1853). Em fala dirigida à Assembleia Provincial neste mesmo ano, Ferreira Penna (FALA, 1853), Presidente da Província, alertava que o regulamento aprovado pelo governo anterior, Tenreiro Aranha, era impraticável, pois tornava o orçamento da instrução primária muito alto em relação à disponibilidade de erário.

Em um ano, haviam sido criadas onze escolas. Uma era destinada a meninas, localizada na capital. Mas a falta de recursos impedia o desenvolvimento do educando e a pobreza foi considerada como fator significativo para que vários jovens estivessem fora dos bancos escolares.

Alguns sintomas que persistem ainda hoje na dinâmica da política educacional brasileira podem ser percebidos na crítica que lemos neste relatório acerca da Instrução Pública: um orçamento muito abaixo daquilo que requer uma educação de qualidade, a precária formação do professor e salários que, segundo as palavras de Ferreira Penna, “*quando ninguém desconhece que não poderá bastar para a subsistência d’aquelles que se dedicarem assiduamente ao magistério.*” (FALA, 1853, p. 34)

Além da falta de recursos para manter as escolas e pagar os professores, o fator determinante para os sucessivos fracassos vivenciados pelos Presidentes de Província era referido à pobreza da população local. Conforme os decretos provinciais concorriam para por em prática o projeto educacional do Império, as entrelinhas dos discursos proferidos pelos administradores públicos revelavam um crescente ataque ao modo de vida amazonense. A economia familiar, em que pais e filhos constituíam-se como força de trabalho para uma produção de subsistência e de trocas de víveres e utensílios com outras unidades familiares, baseada numa divisão de trabalho determinada pelo sexo e idade, passou a ser visualizada como pobreza e sinal de atraso cultural. Para os dirigentes, o fato de as crianças acompanharem seus pais na coleta de frutos da floresta, na pesca, na feitura da farinha e no cuidado com crianças pequenas era considerado como falta de recursos das famílias do interior.

Os hábitos tradicionais foram classificados como entraves para o sucesso das escolas. Nas cheias, a dificuldade de transpor léguas de terras inundadas impedia as crianças de chegar às escolas localizadas em vilarejos distantes das casas flutuantes; nas vazantes, a pesca e a coleta, assim como o plantio de mandioca eram mais significativos do que os livros e manuais escolares comprados pela Província.

Cabe refletirmos se a pobreza que qualifica o habitante da Amazônia, segundo os dirigentes da Província, na verdade consistiria numa recusa cultural dos novos valores impostos. É preciso que avaliemos constantemente aquilo que os representantes públicos julgavam ser carência, necessidade material e pobreza, relativizando os referenciais utilizados na elaboração do discurso. A educação formal, como um valor social, pertencia ao universo moderno, liberal e não fazia parte do sistema de crenças das populações interioranas do Amazonas, até a instalação da Província. Mesmo nas Missões católicas, em especial os jesuítas, o modo coletivista da produção era mantido em suas estruturas mínimas, estabelecendo formas de diálogo com as comunidades indígenas.

Nas comunidades agrícolas não era diferente. Pequenos proprietários, alguns migrantes do Norte Agrário (atual nordeste) também viviam da produção familiar, típica da cultura de sua região. Nestas comunidades, a necessidade de braços para plantar, colher e manter as plantações em condição de colheita, o que era muito difícil na região amazônica, consumia todo o tempo da comunidade. Já na capital, a escassez de alimentos na praça, tornava a vida especialmente cara e os pequenos serviços eram realizados por crianças e adultos, em troca muito mais de “agrados” que de remuneração. Não obstante, as crianças desvalidas eram, na maioria das vezes, “adotadas” por tutores que, na verdade, as criavam num regime de trabalho forçado e pouco se interessavam em levá-las à escola, fato amplamente tratado na pesquisa de Alba Barbosa Pessoa (2010, p. 68):

Em relação à cidade de Manaus, a pesquisa nos revelou a existência de documentos do Juízo dos Órfãos datados a partir de 1839. Tais documentos demonstram que, assim como em outras cidades do país, essa instituição exercia inúmeras intermediações envolvendo família e trabalho. Pelo Juízo dos Órfãos passavam pedidos de emancipação, partilhas de heranças, licença para casamento, tutelas, soldadas e outros mais. No entanto, a significativa quantidade de processos relacionados a tutelas revela que a maior atuação desse juízo estava relacionada às famílias pobres, o que indica o quanto essa instituição interferiu na vida dessas pessoas.

Nos jornais locais encontram-se inúmeros anúncios que relatam fugas e maus tratos a menores trabalhadores, assim como anúncios que dão preferência à contratação de menores para trabalhos domésticos, indicando o largo uso da criança na rotina de trabalho. Alba Pessoa Barbosa apresenta esses dados, demonstrando que a arregimentação de trabalhadores se dava por meio de promessa de cuidados e estudos por parte de tutores que reivindicavam a guarda de crianças órfãs ou cujas

famílias não pudessem suster. Entretanto, essas crianças eram submetidas a duras tarefas diárias e maus tratos recorrentes.

No intuito de dar conta dessa classe desfavorecida que se avolumava ao longo dos anos provinciais, em 1856, foi criada a Casa dos Educandos, com a finalidade de atender meninos desvalidos, especialmente os indígenas, os quais seriam levados a conhecer os princípios da civilização. O Instituto foi instalado em 25 de março de 1858, abrigando quinze meninos. Destes internos, apenas três eram oriundos de tribos da região. Funcionou como precursor das Artes e Ofícios, contando com três cursos: marcenaria, carpintaria e torneiro (ferreiro). Compunha o núcleo das intenções da criação deste estabelecimento o ensino das artes agrícolas, privilegiando a prática em detrimento da teoria, a fim de que se pudesse empreender a agricultura na região (RELATÓRIO, 1858, p. 14). Já no primeiro mês de seu funcionamento, registrou-se a fuga do interno Gabriel Rodrigues. Este fator foi um contínuo durante todo o período em que a Casa funcionou como Internato. Dos dezesseis internos que compunham o rol dos primeiros matriculados, catorze adoeceram já no segundo mês de seu funcionamento. Esses incidentes talvez estivessem relacionados à severa rotina, ainda contrária aos modos e costumes locais, que foi implantada: as tarefas eram distribuídas entre segunda e sábado, começando às cinco horas da manhã, sendo que aos domingos cabia aos internos o asseio da casa e rever as lições escolares, além de aprendizado militar. Ao longo da semana, era observada uma disciplinada conduta religiosa, composta de orações e falas sobre doutrina da igreja, além de serviços agrícolas que se destinavam ao aprendizado, a manutenção e à subsistência do estabelecimento. Tudo cumprido em horários cronometrados. A alimentação restringia-se a três refeições diárias, sendo apenas uma (o jantar servido no que hoje entenderíamos como almoço) composta de arroz, carne, farinha, temperos e frutas. As demais, chamadas almoço (café matutino) e ceia, restringiam-se a ofertar uma unidade de pão para cada educando, açúcar e café (RELATÓRIO, 1858, anexo G, docs. 1-5).

No relatório do Presidente de Província do ano de 1859, foi registrado certo temor que as famílias tinham de matricular seus filhos no Educandário, sem que se explicasse o porquê; o que acabou por nos inclinar a crer que o rigor da Instituição causava repúdio à população local. A rotina do Educandário nos dá uma noção da modificação que se pretendia ao educar os meninos. A severidade dos trabalhos e obrigações disciplinadas pelo horário relógio induzia a criar hábitos que rompiam com o tempo da natureza que regia o modo de vida das comunidades ribeirinhas. Em 1860, acresce-se do currículo a oficina de livreiro e alfaiate e percebe-se a admissão de alunos externos, ampliando a atuação do estabelecimento.

Em paralelo, a situação da Instrução Pública na Província era considerada calamitosa:

Este importantíssimo ramo do serviço público está em deplorável estado. Vinte e tres escolas de ensino primário, em geral mal providas; um Director, que é ao mesmo tempo secretário; nenhuma lei ou Regulamento que determine o methodo de ensino, as obrigações dos professores, suas habilitações, sem inspecção; falta de medidas, que **obriguem os paes e tutores á mandarem seus filhos e tutelados á escola**; nenhuns socorros aos meninos indigentes, além de compendios, papel, penhas e tinta; eis o que há sobre a instrucção primária! (RELATÓRIO, 1858, p. 11)

A fala de Francisco José Furtado, Presidente da Província em 1858, resumia a reclamação mais reticente dos últimos seis anos. Além dos problemas culturais e financeiros, agora também o professor seria considerado uma das causas do fracasso da Instrução Pública. Seu cargo era vitalício, o que levou o administrador público a julgar que a garantia de perpetuidade na função levava ao comportamento displicente com as suas obrigações. Francisco José Furtado, então Presidente da Província, vociferava quanto à ineficiência das sucessivas leis que geriam a Instrução Pública e que não faziam mais do que criar cadeiras e fixar honorários,

sem que se preocupasse com a questão dos indigentes e da formação de professores. Já no relatório do Diretor de Instrução Pública, Cônego Joaquim Gonçalves de Azevedo, três causas eficientes para o fracasso da educação foram apontadas: 1) a pobreza; 2) as longas distâncias que tinham de ser percorridas para chegar às casas de ensino; e 3) a falta de interesse dos pais e tutores pela educação de seus tutelados. Este último fator foi considerado um mal da cultura local, que só poderia ser sanado com a instituição da obrigatoriedade do ensino primário (RELATÓRIO, 1858, anexo F, p. 2).

Nenhuma referência, porém, foi feita à questão do emprego dos menores tutelados em trabalhos domésticos e maus tratos, pois ao que parece, os pais pobres e mestiços sofriam dos vícios da cultura nativa, enquanto que os tutores eram vistos como pessoas boas, que assumiam o cuidado de órfãos para minimizar seu sofrimento.

Com relação aos professores, a Província sofria com a ausência de pessoas formadas, habilitadas para aprovação em concurso público. Em consequência, os cargos eram ocupados por nomeação interina, o que tornava o exercício do magistério numa falácia permeada por troca de favores entre indivíduos pertencentes às classes dominantes das localidades. Um trecho do discurso, já citado, feito pelo Diretor de Instrução Pública de 1870, indica que esta prática foi um dos entraves da regularização do ensino primário no Amazonas:

O patronato tem sido causa de que algumas vezes, por empenhos, por uma simples carta de recomendação, ou por obséquio político, tenham alguns presidentes admitido no professorado pessoas sem as necessárias habilitações, que elles mesmos, ou seus sucessores se virão depois obrigados a demittir. (JORNAL AMAZONAS, 1870, n. 211, p. 3)

M^a Luiza Ugarte Pinheiro refere-se ao mesmo problema quando trata do ensino das primeiras letras no Amazonas. A autora problematiza a implantação do ensino primário na região a partir de dois problemas

que privilegiamos na leitura: o estranhamento das populações locais aos ditames da educação e a arbitrariedade empregada na nomeação de professores (PINHEIRO, 2001). Segundo sua pesquisa, as populações locais sequer falavam o português, sendo a língua franca da Província o *nheengatu*, disseminado pelas missões jesuítas, o que tornava quase impossível a frequência da população local às escolas. Quanto aos professores, até mesmo indivíduos que sequer sabiam ler, foram admitidos por autoridades locais para exercer o professorado.

Já os Presidentes da Província atribuíam ao fracasso da educação o seguinte diagnóstico: a falta de instrumentos de controle tanto dos professores quanto dos alunos e a necessidade de um estudo aprofundado, “científico”, sobre a questão. No primeiro caso, a deficiência é um fato, já que não havia regulamentos internos que espelhassem uma homogeneidade na aplicação da didática, da disciplina dos alunos e da conduta do professor. Já o segundo aparece como algo intangível que funciona de modo retórico para justificar a inexistência de ações que pudessem modificar a situação caótica que se repetia durante anos a fio.

Em 1859, à vista da criação da Casa dos Educandos Artífices, surgia a Casa das Educandas, com a finalidade de abrigar as meninas desvalidas da Província. Este empreendimento seria levado a cabo e iniciou suas atividades com cinco meninas abrigadas e precariedade de instalações e funcionários.

Os poucos recursos destinados aos desvalidos eram minuciosamente discriminados nos relatórios provinciais, demonstrando uma preocupação constante com o acompanhamento do rendimento escolar dos atendidos e com a despesa empregada. Nota-se que é um investimento produzido a duras custas pelo Estado, face ao erário deficiente para ele destinado. E, como todo investimento que corresponde a um modelo liberal, deveria produzir dividendos, no caso, medido pelo alcance dos educandos.

Em 1864, o relatório apresentado à Assembleia Provincial indicou-nos algumas decisões tomadas acerca da Instrução Pública, uma vez que as condições especiais da população da Província justificavam a atitude

do Presidente, Adolfo de Barros Cavalcante de Albuquerque Lacerda, de não adotar a obrigatoriedade do ensino e a uniformidade didática, como haviam recomendado alguns de seus antecessores, pois

[...] o índio continua seu viver instável, errante imprevidente, accomoda-se dentro d'ella, com a mulher e filhos, vão as praias, e assim vivem muitos mezes do anno, **dando aos filhos a educação que tiveram e não compreendendo que careçam de mais nada. Dizer a um destes que mande seus filhos à escola, que não os tire d'alli antes de aptos, é ordenar-lhes que mude radicalmente a sua norma de vida.** É pois claro que se pretende chegar a um resultado sem remover as causas que actuaem em sentido contrário. Percam primeiro estes **hábitos de vida errante**, compreendam bem primeiro que mais lhes rende plantar e cultivar gêneros que hoje vão buscar no mato [...] - então será ocasião de lhes dizer que mandem os filhos a escola [...] (RELATÓRIO, 1864, p. 20)

Leiamos as contraposições presentes neste desabafo na perspectiva de que uma fonte oficial é redigida por um indivíduo imerso no conjunto de determinações de sua época. Esse condicionante é que pode nos remeter à memória das vivências de um tempo. Nesse caso, estamos diante de uma memória que expressa o espanto a respeito de um modo de vida que parece estranho a um agente público, o qual partilha de valores completamente diferentes daqueles vivenciados pela população local. Esses últimos passaram então a ser registrados como empecilhos para o avanço de suas intenções. Grifamos no texto extraído da fonte trechos que revelam o conflito entre duas culturas: uma que quer se manter e outra que quer dominar. O trecho refere-se ao valor que a canoa tem para o caboclo e como ela permite a mobilidade e a sobrevivência no mundo dos rios. Nesse universo aquífero, a educação é balizada pela tradição oral e focada no aprendizado das coisas essenciais para a vida ribeirinha: a caça, a pesca, os caminhos da terra e do rio, o cultivo da

mandioca. Ler, escrever e contar não compunha o rol de prioridades da realidade amazonense, muito menos em língua portuguesa, como destacou a pesquisadora Maria Luiza Ugarte Pinheiro. Empreender o projeto de Instrução Pública na Província do Amazonas dependia de ações que implicasse no completo aniquilamento dos costumes locais.

Frisamos que a consciência que aflorava no discurso do dirigente, longe de ensaiar uma compreensão do problema que enfrentava, aferrava-se nos valores com os quais estava comprometida a elite dirigente modernista que conduzia os rumos do país. Não havia de se pensar uma forma de dialogar com as comunidades locais, mas antes, criar mecanismos para fazê-las abandonar seu modo de ser, condição para que a Instrução Pública cumprisse seu papel no rumo da civilização. Vale dizer que, a esta altura, a região estava prestes a sofrer o surto da borracha, que alteraria drasticamente a forma de viver das populações nativas. A descoberta de seringueiras no leito dos rios que levam à fronteira com a Bolívia atrairia milhares de paraenses, cearenses e ingleses para os rios, com ferramentas, barcos a vapor e comida enlatada. Ao invés de regulamentos de Instrução Pública e nomeação de professores, os interiores receberiam coletorias, onde se cobravam os impostos de tramitação comercial.

A situação da Instrução Pública correria de mal a pior durante os anos seguintes. Embora houvesse um aumento no número de escolas, a média dos alunos que as frequentavam era variável e poucos concluíam os exames que os habilitariam a titulação do ensino primário (PINHEIRO, 2001, p. 34). Em 1869, um regulamento extenso, que previa uma série de punições a professores descomprometidos, passou a vigorar. Os salários foram equiparados, havendo isonomia entre o sexo feminino e masculino, prestadores de serviço do interior e da capital.

O ensino secundário ficou relegado ao Seminário com seu número diminuto de alunos, até a criação do Liceu da capital em 1868, passando a formação dos jovens para a responsabilidade da Província. Pretendia-se ali estabelecer o curso normal para preparar professores para a escola pública, o que consistiu num dos primeiros projetos de formação de

professores. Entretanto, este fito se mostrou ineficiente, uma vez que o número de alunos matriculados era diminuto e o tempo de formação era muito demorado para a urgência da Província (FALA, 1873, p. 10). De outra feita, aqueles que tinham acesso ao Liceu pertenciam às camadas mais abastadas da capital e tinham interesse em seguir para outras Províncias em busca do curso superior. Mais tarde, as cadeiras do Liceu seriam reformuladas a fim de atender a esta demanda, e o governo providenciaria a ajuda de custo para que estes rebentos completassem sua formação na Europa, na capital do Império ou em outras Províncias que dispusessem do curso superior.

Queremos enfatizar aqui a discrepância, ou melhor, o contraste entre a educação destinada aos segmentos nativos e destituídos de posses e aquela destinada aos *distintos* jovens da capital. Aos residentes da “Casa dos Educandos” era dada uma educação voltada para os trabalhos braçais; já para os frequentadores do Liceu reservavam-se atividades intelectuais. Lembremos que o modo como a sociedade brasileira foi constituída estabeleceu uma hierarquia entre as formas de trabalho que favorece a ideia de que os trabalhadores braçais devem estar subordinados aos intelectuais. No caso específico do Liceu, primeiramente aplicou-se a noção de utilidade referida no início de nossa argumentação, procurando preparar estes jovens para o exercício do magistério; entretanto, o apelo à formação de carreiras mais úteis a si mesmos levou o governo a subsidiar o alcance destes interesses. Aos desvalidos davam-se meios para que eles produzissem o que o Estado queria que realizassem, aos *distintos*, o Estado fornecia os meios de realizar seus próprios interesses.

A patente segregação entre pobres e ricos que se refletiu na organização da Instrução Pública ao longo do Império forneceu os meios para que certas famílias se perpetuassem no poder e mantivessem o círculo de privilégios que lhes favorecia. Os alunos do Liceu, depois de encaminhados às Faculdade de Direito (normalmente a de Recife), voltavam à Província para exercer cargos públicos.

Vejamos um exemplo do contraste entre o tratamento dado aos alunos da Casa dos Educandos e aos do Liceu nas matérias publicadas

pelo jornal “*Amasonas*”, quando da cerimônia de premiação dos alunos que mais se destacaram no ano letivo de 1870. No Liceu, os protagonistas pertenciam à família Bittencourt, ligada à elite dirigente e que legaria vários de seus membros aos cargos administrativos da localidade. Com a presença do Presidente da Província e do Diretor de Instrução Pública, a solenidade tornou-se um ato de congratulação entre pares:

Distribuição de premios – no dia 6 do corrente, no **paço da assembléia provincial**, teve lugar a sessão solemne da distribuição de premios dos alumnos do lyceu, que mais se distinguiram nos estudos.

Aberta a sessão com um discurso proferido pelo director de instrução pública, passou s. ex. o presidente da província á chamar os premiados [...]

Em um desses actos, **s. exc. Produziu geral emoção convidando os srs. Major Gabriel, e Baptista Bittencourt para assistirem junto á mesa, ao acto da entrega do premio ao alumno Lauro B. Bittencourt, neto do primeiro e filho legítimo do segundo.**

Os srs. Dr. Sergio Ferreira e Coutinho lerão discursos análogos ao acto, e o Sr. Rodrigues de Souza, decano dos lentes do lyceu, leu o discurso que, por designação do **sr director de instrução pública, lhe tocou fazer sobre um ponto de literatura.** [...]

Encerrado o acto por um abraço, que s. ex. deu aos premiandos, foi servido um **laudo almoço.**[...]

Durante todo o festim, que esteve muito concorrido, reinou a maior ordem. (JORNAL AMAZONAS, 1870, n. 208, p. 2)

A mesma premiação destinada aos alunos do Educandário contou com uma cerimônia singela e pelo tom grave de um discurso que lembrava a finalidade da Instrução Pública para os meninos desvalidos:

Estabelecimento dos Educandos – no dia 1º deste mês teve **ali lugar** a sessão [...] da distribuição de prêmios aos educandos que os merecerão, dentre os aprovados no curso primário.

Singelamente decorada a sala,[...], reunidas nella as autoridades da província e cerca de 30 espectadores, forão os trabalhos da sessão abertos pelo sr. director d’instrução pública com um discurso analogo, na conformidade do regulamento respectivo. [...]

S. exc. antes de encerrar a sessão fez um retrospecto do estado de instrução publica primária, justificando o acto que se praticava, como a pedra fundamental em que deverá firmar-se o futuro progresso do util estabelecimento dos educandos. Fez s. exc. saliente a decadência da maior parte das povoações desta província, e attribuiu-a a falta do ensino primário; porque sem essa base, nenhum homem poderá dizer, que é livre como é um cidadão que conhece seus deveres e seus direitos. Lamento a falta de homens no interior da provincia para servirem cargos públicos [...]

Depois disto, o Sr. Director do estabelecimento convidou s. ex. E todas as pessoas que ali se achavão para **um bem servido copo d’água**, durante o qual se fizeram muitos brindes. [...](Idem)

Considerando que a diferença de grau entre os dois estabelecimentos, sendo o educandário destinado ao ensino primário e o Liceu ao ensino secundário; o que *per si* já tornam distintas as solenidades, destacamos alguns trechos que apontam para uma diferença que vai além da titulação dos formandos. Primeiramente, o lugar em que as solenidades foram realizadas: enquanto que os educandos foram premiados no próprio estabelecimento modestamente decorado, os formandos do Liceu eram recebidos no Paço da Assembleia Provincial. Em segundo, sua excelência, João Wilkens de Matos, o Presidente da Província em

1870 presidiu pessoalmente a cerimônia no Liceu e promoveu um momento comovente ao juntar três gerações da família Bittencourt no ato de premiação de seu pupilo legítimo. No educandário, a cerimônia contou apenas com o diretor da Instrução Pública, que tornou o ambiente pesado e reflexivo, aludindo ao papel da educação na construção do Amazonas e às dificuldades de empreender tal feito.

É interessante notar a diferença de postura em relação à educação pública e seus públicos específicos. Aos que recebem a “caridade” do Estado declinavam-se palavras que representavam o fardo que o governante carregava na sua missão de instruir um povo que parecia não querer ser civilizado; para os pupilos da sociedade, apenas um gesto criava uma cena admirável, diante da qual todos reconheciam-se no mais alto grau de distinção. O “auto” da família Bittencourt invocava uma reflexão sobre o culto tema da literatura, indicando o grau de sofisticação intelectual dos assistentes.

Por fim, e não menos gritante: aos educandos um copo d’água; aos alunos do Liceu, um laudo almoço oferecido pelo sr. Diretor de Instrução Pública. Nem no dia de sua formatura os meninos do educandário mereciam algo mais do que seu pão com café habituais. Não bastasse a infeliz referência que o redator do jornal fez ao copo com água servido ao fim da cerimônia, ele ainda terminava a matéria dizendo que os alunos da Casa de Educandos tinham muito a agradecer ao Ex. Sr. Presidente da Província, Wilkens de Matos “por mais este acto de interesse e protecção que pratica em favor do mesmo estabelecimento.” (JORNAL AMAZONAS, 1870, n. 208, p. 2)

Ao terminar de ler as duas matérias, subsequentes na mesma página do jornal supracitado, nos perguntamos o que teria querido dizer o redator com esta frase final. Sua descrição dos fatos nos levou a pensar que as diferenças encontradas na narrativa refletem a forma de conceber a sociedade por parte de seus governantes e dos segmentos a eles ligados. A classe dirigente via a população nativa e despojada de bens como um peso e qualquer atitude promovida pelo Estado era entendida como um sacrifício pessoal do governante. Aqueles sobre quem recaía

o beneplácito deveriam reconhecer com gratidão o pouco que lhes era proporcionado. O discurso revela que a ação filantrópica ainda era impregnada pelo pensamento piedoso herdado da tradição católica: os pobres eram coitados a quem se destinavam migalhas, sobras... os ricos, quando caridosos, santificavam-se por meio de seus donativos, que poderiam ser qualquer coisa, desde esmolas até palavras de consolo.

Em 1880, numa tentativa de resolver os problemas de evasão e custo de instalação das escolas, surgia a escola mista. Mas a reforma da educação não era tão imbuída de valores nobres como parece. A bem da verdade, cortes foram feitos e contradições entre o discurso encontrado nos relatórios e as práticas descritas revelam uma outra história. Em meio à briga entre liberais e conservadores, o empenho que os políticos tinham em denunciar uns as falhas dos outros, dá-nos acesso a uma realidade controversa. Apontava para as discrepâncias entre intenções e decisões, uma matéria publicada em 17 de junho de 1880 pelo “O Jornal do Amazonas” (1880, n. 468, p. 1):

A Assembléia Provincial no artigo 5º instrução pública, revelou o interesse que toma pela instrução pública, não só não promovendo seu desenvolvimento, mas dando-lhe um golpe profundo.

Suprimiu a verba de 1:800\$ para gratificar mestres, que no seminário ensinavam não só pensionistas da província como os pensionistas particulares.

Diminuiu as gratificações do reitor e vice-reitor

Proibiu o preenchimento das vagas de pobres que se derem no seminário, com o fim de extinguir este pio estabelecimento de educação e instrução. Suprimiu as subvenções aos estudantes Antonio Gomes Correa de Miranda, Quintino de Sá Cardozo, João Coelho de Miranda, Augusto Fabrício de Mattos, João Anta de Magalhães Castro e Francisco por Deus das Chagas e Mello. E revogam a lei que concedem subvenção a outros estudantes.

Entretanto, para pagar serviços, manteve subvenção de 1:200\$ a um estudante para continuar a residir na Europa, onde há 6 annos estuda pintura!

Considerando que o presente artigo pudesse não passar de uma briga de comadres e que usou do corte da vaga aos pobres (sem nomes) no seminário para reivindicar a injustiça para com alguns alunos subvencionados (com sobrenomes), podemos utilizar a matéria para reforçar a ideia de tratamentos diferenciados a segmentos distintos, uma vez que os interesses particulares se sobrepujam as “melhores intenções” públicas. O custo do tal estudante de artes mencionado, correspondia a dois terços do corte feito no orçamento do Seminário, revelando que as decisões parlamentares estavam deveras comprometidas com suas redes de favores.

Em 1883, foram nomeados dezenove professores que atendiam ao regulamento (RELATÓRIO, 1884, p. 14), ou seja, portadores de habilitação e examinados por uma comissão na capital. Foi criada a caixa econômica escolar que deveria ser provida por meio de doações, como uma forma de aumentar a verba destinada à Instrução Pública. Na visão otimista do Presidente da Província, José Lustosa da Cunha Paranaguá, a Instrução Pública, em meio a contratempos, ganhava espaço na Província e, com base nesta hipótese, defendia o aumento de verbas públicas para a educação junto à Assembleia. Ele supunha que a população apoiava o ideário civilizatório e se vangloriava da adesão imediata ao projeto de arrecadar fundos para incrementar a Instrução Pública. Mas não é a população local que acede às investidas, mas a comunidade migrante.

Manáos, 15 de agosto de 1883. - Ilmo. E Excmo. Sr. - Os paraenses, residentes nesta capital, desejando somenlisar o dia de hoje, anniversário da adhesão da sua província natal á independencia do Império, assentaram em cotisar-se para, com o resultado, dar-se principio a uma obra meritória. E entre muitas, que foram

lembradas, acceitaram de preferência a da instituição nesta província das Caixas Econômicas Escolares.

Certos de que o amor à Pátria mais se apura e mais se exalta com o desenvolvimento moral do cidadão, e com a austeridade dos costumes, quizeram empregar a bem desses nobres sentimentos os efeitos legítimos do entusiasmo que só elle sabe despertar ao coração do homem pela terra do seu nascimento. Feita cotisação, o resultado atingido foi de quatro centos mil réis. Deve elle ser repartido pelas escolas públicas, particulares e colégios da capital proporcionalmente ao número de alumnas órphãs e ingenuas, pobres, que em cada um d'aquelles estabelecimentos existirem na occasião da partilha. (RELATÓRIO, 1884, p. 14)

Apresentando esta manifestação de boa vontade da comunidade paraense à Assembleia Provincial, o Presidente de Província atestava como a atitude filantrópica pode estar ao lado das intenções de Estado, ao mesmo tempo em que valorizava o investimento feito ao longo de trinta anos na região, uma vez que o ato descrito na carta reconhecia o valor da educação para a construção de uma sociedade melhor. Mas o entusiasmo durou pouco. No ano de 1885, o relatório referente ao ano anterior retomou o discurso do insucesso da empreitada e cortaram-se as verbas para a instalação de mobílias e compra de livros para o interior. Mais uma vez encontramos referências às questões da cultura local. Apesar de a capital, Manaus, já aderir aos novos modelos comportamentais, o interior permanecia resistente. Vale lembrar que os migrantes que adentraram na capital vinham de experiências modernas vividas em outras regiões do país ou estrangeiras e começavam a compor uma classe intermediária nas relações de produção, incrementando o comércio local e a circulação de mercadorias entre a capital e o interior.

No interstício das discussões sobre a Instrução Pública, os Educandários, de meninos e meninas, sofreram vários cortes de despesa em função da alegação de má condição das finanças da Província entre

os anos 1860 e 1870¹⁴. Dentro de certos limites, a Casa dos Educandos Artífices recebia maior atenção e continuava a ampliar as matrículas e o quadro das oficinas. Em 1865 passou a receber alunos externos e teve o seu regime interno flexibilizado, a fim de aumentar o número de aulas e reduzir os custos com pessoal. No ano seguinte, o Presidente solicitou que o número de vagas fosse elevado a cem e que os professores fossem melhor remunerados, bem como o instituto aparelhado para que pudesse dar bons frutos, fato que não se concretizou de imediato.

A especificidade da Casa dos Educandos estava na sua capacidade de auferir rendas para a instituição, já que as oficinas e a banda de música prestavam serviços a terceiros mediante pagamento. De certa forma, isso passou a representar uma razão para crer no sucesso da instituição. Em 1869 as oficinas já rendiam 10:009\$532 e Wilkens de Mattos, Presidente de então, anunciou em seu relatório que em breve o estabelecimento se auto proveria, já que estimava que a receita das oficinas chegaria a cerca de 18:989\$000 e a despesa seria estimada em 38:297\$000 (RELATÓRIO, 1870, p. 16); ou seja, o trabalho dos educandos já seria capaz de custear quase a metade dos gastos previstos. Vale lembrar que esta estimativa nunca foi atingida.

A Casa das Educandas desapareceu dos relatórios em 1863, sem que fosse registrado o seu fechamento. Em 1869 foi fundado o Asilo Nossa Senhora da Conceição, que atendia meninas desvalidas e órfãs. Embora a ênfase recaísse sobre a origem indígena, poucas eram as abrigadas que tinham esta ascendência, sendo as internas oriundas dos setores empobrecidos da cidade. Várias referências encontradas nos discursos dos relatórios indicam que os baixos salários dos funcionários públicos levavam seus filhos à pobreza quando acometidos de morte precoce. Essa preocupação é mencionada oficialmente no relatório de 1886, quando se valoriza a criação do Asylo Orphanológico Elisa

14 Nesse período, o Império enfrentou uma grave crise financeira, agravada pela deflagração da Guerra do Paraguai. A Província do Amazonas, em especial, recebia subvenções do Império e da Província do Pará para manter as suas despesas e a crise afetou diretamente os projetos da administração provincial.

Souto, para atender a esta classe de órfãs. O Asilo N. Sra. da Conceição também receberia alunas externas para frequentar o ensino primário. A finalidade da instituição era preparar as meninas segundo o modelo ideal de mulher que se pretendia para a sociedade amazonense: boa mãe, capaz de repassar a sua prole os valores da cristandade e da civilização. Em 1876, outro educandário para meninas desvalidas foi fundado, com a capacidade para atender vinte internas subvencionadas, porém só durou quatro meses e ocasionou um prejuízo de 18:000\$000. Um ano depois a Casa dos Educandos Artífices foi fechada.

Em 1886 o governo realizou drásticos cortes na Instrução Pública, extinguindo escolas no interior, interrompendo a nomeação de professores, suprimindo cargos, impedindo a compra de livros e utensílios para as escolas e estabelecimentos dedicados aos desvalidos. Isto contrariava todo o discurso otimista de dois anos antes, por nós citado linhas acima. Embora haja registro de que houve melhoras nas finanças da Província, seus administradores consideraram deficitária a relação custo-resultado do investimento na educação. A explicação para o episódio deu-se nos mesmos moldes já referenciados: a índole do povo. Em contrapartida, o mesmo discurso que justificava o corte na verba destinada às populações apartadas do sistema, incentivava a construção de liceus no interior e o subsídio a escolas particulares, conforme registro do Comendador Clementino José Guimarães (RELATÓRIO, 1887, p. 5):

Sou da opinião que, internatos de ambos os sexos, nas sedes dos municípios populosos como Manicoré, Lábrea, Teffé, Parintins e Maués, montados por particulares, e auxiliados pela província com subsídio correspondendo a um certo número de alumnos, enquanto os proventos desses estabelecimentos não derem para seu custeio, imprimiriam um grande desenvolvimento á instrução primária e secundária, pois grande é o número de meninos que existem no interior da província em estado de aprender e pagar a sua educação e ensino, sendo como é a educação tanto ou mais necessária, **porque forma o coração, infiltrando a elle nobres**

sentimentos, ao passo que a instrução somente desenvolve e ilustra o entendimento.

O ilustre Comendador contradizia o que havia sido discutido por seus antecessores. Se a Instrução Pública fora vista como uma forma de resgatar o povo errante do Amazonas para o caminho reto da civilização, o Comendador Clementino José Guimarães defendia que chegava a hora de incentivar as escolas particulares para aqueles que, na Província, já ocupavam posições de adesão às novas formas de produção e comportamento, pretendendo abandonar a população resistente a sua própria sorte.

É possível entrever também neste discurso uma crítica velada ao conceito de educação adotado na Província. Note que o autor da fala faz questão de diferenciar *educação* de *instrução*, enfatizando que é a primeira que introduz valores civilizados nas pessoas, enquanto que a segunda apenas é capaz de dar continuidade ao processo. A Instrução Pública, portanto, estava fadada ao insucesso, já que não cumpre com a finalidade de modificar as formas de pensar da população local. Relacionava, então, uma série de motivos já vistos aqui, como a distância do território, os incômodos rios e igarapés, a falta de fiscalização e professores, além da cultura local. Num trecho anterior, a forma como este indivíduo designa a população local para indicar os motivos da impossibilidade de educá-los é aviltante: “devido à índole um tanto refratária, ... ao atraso, obscurantismo e isolamento em que vive a máxima parte desse povo ...” (idem)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos registros oficiais produzidos pela administração pública se inscreve a memória das instituições de ensino, produzida num determinado momento histórico, cujo fazer da nação passava por modelar os indivíduos segundo os princípios da civilização. As vivências, expectativas e desencantos dos atores que compuseram as rotinas das instituições de ensino, que as conceberam e administraram, podem ser inferidas a partir de uma leitura a contrapelo, comprometida em desvelar as vozes que foram emudecidas. Essas instituições foram criadas intencionalmente para ser sacralizadas e compor narrativas históricas, num momento em que se acreditava num projeto de unidade cultural que conduziria ao progresso das nações. As fontes produzidas pela administração pública ao longo do Segundo Reinado, quando contrapostas com outras fontes, como os jornais de época, revelam os conflitos que estavam imiscuídos no projeto ideológico do Império brasileiro. De um lado, os administradores pertenciam à classe dominante e buscavam realizar projetos que alinhassem o Brasil com a sociedade moderna, a qual prosperava na Europa e nos Estados Unidos. De outro, uma população mestiça, preocupada com o seu fazer e viver para sobreviver, aferrada a hábitos que aprendiam de seus pais. As falas que apresentamos revelam que a organização do ensino ao longo do Império foi permeada por um conflito cultural que opunha uma educação herdada à educação imposta. Mas que isso, apresenta um quadro em que podemos perceber o hiato que existe entre um projeto de educação formulado segundo os interesses das elites que representam a classe dominante e a realidade na sociedade brasileira.

Nossa sociedade, profundamente cindida entre pobres e ricos, fez dos projetos educacionais palco para ratificar valores, crenças e intenções adotadas por seus representantes políticos. Não é tema novo pensar o processo educacional como um tipo de violência simbólica, na qual os indivíduos são submetidos a um processo de negação de suas identidades e induzidos a aderir a padrões comportamentais que

diferem de suas vivências particulares. No caso que estudamos, o conflito cultural põe em evidência essa violência e demarca alguns dos fatores que determinam uma trajetória de avanços e retrocessos na história da educação brasileira.

Apesar dos esforços dos governantes da Província do Amazonas, a resistência das comunidades amazonenses se interpôs ao processo. Talvez exageremos, mas insistimos em dizer que foi uma memória que se recusou a morrer diante da imposição de uma memória que se queria construir. A intenção era a de apagar um passado indesejável e legar aos livros de história outro passado, registrado por grandes homens. Cabe ao historiador escavar as fontes e indicar aquilo que não pode ser esquecido.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824), art. 178, inciso XXXII. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm, consulta em: 20/07/2017
- BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: *Magia e técnica, arte e política : ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*, v. 1. São Paulo: editora Brasiliense, 1987, p. 222-234.
- CARVALHO, Jose Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial**. RJ: Civilização Brasileira, 2006.
- CASTANHA, André Paulo. O ato adicional de 1834 na história da educação brasileira. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 11, Campinas- SP, , jan/jun 2006, p. 170-195. Disponível em: <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/162/171>, consulta em 20/07/2017.
- ENGELS, F. Prefácio a “A situação da classe operária na Inglaterra” in: MARX, K & ENGELS, F. **Textos**. S. P. : Ed. Alfa-Omega, 1977.
- Exposição do Vice-presidente da Província do Amazonas**, Clementino José Pereira Guimarães, de 10 de março de 1887.
- Fala do Presidente da Província do Amazonas**, Herculano Ferreira Penna, de 1º de outubro de 1853, p. 34.
- Fala do Presidente da Província do Amazonas**, Domingos Monteiro Peixoto, de 25 de março de 1873.
- FRAGOSO, João & FLORENTINO, Manolo. **O arcaísmo como projeto. Mercado**

Atlântico, sociedade agrária e elite mercantil no Rio de Janeiro, c. 1790 – c. 1840.

Rio de Janeiro: Diadorim, 1993.

HALL, S. Quem precisa de identidade?, *in*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

Jornal Amazonas, anno IV, nº 208, de 9 de Janeiro de 1870.

_____, anno IV, nº 211, de 29 de Janeiro de 1870.

Jornal do Amazonas, anno VI, nº 468, de 17 de junho de 1880.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. In: **Projeto História** - Revista de Estudos Pós-graduados de História, N. 10, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>, consulta em 20/07/2017

PESSOA, Alba Barbosa, pp. 37-39 e ALVES, Márcia Eliane. Educação, Trabalho e Dominação: Casa dos Educandos Artífices (1858-1877). **Amazônia em Cadernos**, n.º 2/3, Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 1993-4, p. 91-105.

PESSOA, Alba Barbosa. **Infância e trabalho**: dimensões do trabalho infantil na cidade de Manaus (1890-1920). Dissertação de Mestrado em História. Manaus: UFAM, 2010

PINHEIRO, Maria Luiza Ugarte. **Folhas do norte**: letramento e periodismo no Amazonas. Tese de Doutorado em História, São Paulo: PUC, 2001

Regulamento nº 1 de 08 de Março de 1852, organiza a Instrução Primária nesta Província do Amazonas, *in*: **Relatório do Presidente da Província do Amazonas**, Tenreiro Aranha, de 03 de abril de 1852.

Relatório do 1º Vice-Presidente da Província do Amazonas, Manoel Gomes Corrêa de Miranda, de 1853.

Relatório do Presidente da Província do Amazonas, Francisco José Furtado, de 7 de setembro de 1858.

Relatório Presidente da Província do Amazonas, Adolfo de Barros Cavalcante de Albuquerque Lacerda, de 1º de outubro de 1864.

Relatório do Presidente da Província do Amazonas, José Lustosa da Cunha Paranaguá, de 16 de fevereiro de 1884.

Relatório do Presidente da Província do Amazonas, João Wilkens de Mattos, de 25 de março de 1870.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial**. Tese de Doutorado em História Social. Rio de Janeiro: IFCS-UFRJ, 2004.

RODRIGUES, José Honório, **Atas do Conselho de Estado Pleno**: Terceiro Conselho de Estado, 1850-1857, v. 4, (Obra comemorativa do sesquicentenário da instituição parlamentar, 13 v.). Brasília: Senado Federal, 1973-1978, disponível em: http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/ACE/ATAS4-Terceiro_Conselho_de_Estado_1850-1857.pdf, consulta em 20/07/2017.

ROMANELLI, Otaiza Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 40.

3 LUGARES DE MEMÓRIA, PRÁTICAS E ESCRITURAS EDUCACIONAIS EM INFÂNCIA DE GRACILIANO RAMOS

Pávula Maria Sales Nascimento

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
pavulamaria@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo discutir as relações entre lugares de memórias e escrituras educacionais no romance autobiográfico “Infância”, de Graciliano Ramos. O livro foi publicado em 1945 pela coleção *Memórias, Diários, Confissões* da editora José Olympio, no entanto o desejo de escrever suas memórias foi expresso por Ramos em carta à sua esposa Heloísa Ramos, nove anos antes da sua publicação (SILVA, 2004).

Infância é composto por trinta e nove capítulos, destes, vinte e sete foram antes publicados em periódicos diversos tais como *Diário de Notícias, O Jornal, A manhã, Diretrizes, Correio da Manhã, Jornal do Comércio* e nas revistas *Atlântico, Revista do Brasil, Vamos Ler, O Cruzeiro, Anuário Brasileiro de Literatura e Unidade* (apud SILVA, 2004, p.54). Cada capítulo traz um episódio recortado das memórias da infância de Ramos e, embora cada um encerre sua própria história, *Infância* apresenta um quadro amplo das experiências do autor no período que envolve suas primeiras lembranças até sua adolescência. Numa perspectiva espaço-temporal, a narrativa compreende as primeiras lembranças de Ramos em Quebrangulo (AL) e as mudanças da família para as cidades de Buíque (PE), Viçosa (AL), Maceió (AL) e retorno à Viçosa (AL).

O desejo de escrever sobre a supracitada obra de Graciliano Ramos surgiu durante minha pesquisa de mestrado. Na ocasião, trabalhei

com dois livros de memórias, *Meus Verdes Anos*, de José Lins do Rego e *Memórias: Antes que me esqueça*, de José Américo de Almeida. Chamou-me a atenção o conjunto de obras que retornavam à infância para expressar uma determinada experiência de “ser criança” no Nordeste do Brasil, no início do século XX, dentre estas obras encontrava-se o livro de Graciliano Ramos.

Estes livros de memórias sobre a infância constituem-se “lugares de memória” ao tempo em que se configuram como espaços para a ritualização da memória-história. São “lugares de memória” porque a imaginação os investe de aura simbólica, porque são restos e nascem do sentimento de que não há mais memória espontânea, de que é necessário escriturar e arquivar as experiências do ser criança no Nordeste do início do século XX.

MEMÓRIA, FICÇÃO E AUTOBIOGRAFIA

Em entrevista concedida a Homero Senna em 1948¹⁵, indagado sobre as relações entre ficção e autobiografia em sua obra, Ramos responde:

[...] nunca pude sair de mim mesmo. Só posso escrever o que sou. E se os personagens se comportarem de modos diferentes, é porque não sou um só. Em determinadas condições, procederia como esta ou aquela das minhas personagens. Se fosse analfabeto, por exemplo, seria tal qual Fabiano.

De acordo com Silva (2004), o romance *Angústia* demarca uma fase transicional entre os romances e os livros de memórias na obra de Graciliano Ramos, entre estes últimos, *Infância*. O autor, que confessa colher nas suas memórias e experiências pessoais a matéria bruta para

15 Revista do Globo, nº 473. Conferir em <http://www.jornalopcao.com.br/posts/opcao-cultural/a-ultima-entrevista-de-graciliano-ramos> Acesso em 23 de maio de 2017.

a sua escrita, possui ainda obra publicada postumamente: os quatro volumes de *Memórias do Cárcere*¹⁶, os quais descrevem suas experiências no período que esteve preso durante o Estado Novo¹⁷.

Mas por que escrever memórias? Ou melhor, no caso de Graciliano Ramos, por que transpor para a escrita o trabalho com a memória?

Nossas memórias nos acompanham durante toda a nossa vida, desde a mais tenra idade ou o momento mais remoto que conseguimos nos recordar atribuindo a ele a primeira lembrança. Estamos o tempo todo arquivando nossa vida, não só quando a transpomos para o papel, mas também no próprio exercício do cotidiano: nos lembretes que fazemos, nos cartões de aniversário que guardamos, nos diários que escrevemos, na forma que organizamos nossas casas, na foto que escolhemos para pôr no porta-retratos, no brinquedo antigo que conservamos, no presente que guardamos por ter sido dado por alguém especial ou nos pequenos objetos que para nós tem um valor particular. São essas pequenas coisas que nos vão dizendo quem somos e o que é ou não importante para nós.

As lembranças ajudam a refletir e a meditar sobre a vida, as escolhas, vitórias e fracassos. Quando decidimos transformar nossa vida em um projeto narrativo temos a chance de dar um novo sentido a nossa existência. Através da escrita de si é possível dar novos significados às ações, mostrar aquilo que é importante e ocultar o que é “necessário”.

Escrever a própria vida é, portanto, poder libertar-se, mover-se no tempo, ocultar-se, se fazer presente, reviver. É poder contar a própria história sob um ponto de vista particular, é ter a possibilidade de encontrarmos com nosso “eu” e com isso ter a possibilidade de nos conhecermos melhor. É revisitar espaços perdidos, espaços sentimentalmente mapeados pela memória, guardados no interior de nós. Inscrever-se é dar forma à existência, é criar uma alteridade que sente amor, ódio, medo, rancor, alegria, que chora, que ri, que faz, que reage e desdobra-se em tantos outros “eus” quanto podemos ser. É dar

16 Foram 4 volumes na publicação inicial. Hoje concentra-se em volume único.

17 A primeira edição de *Memórias do Cárcere* é de 1953 pela Editora José Olympio em 4 volumes. A partir da 44ª edição, passou a sair em volume único.

dignidade à própria vida para que o tempo não deixe para trás a nossa história, é deixar marcas e construir um abrigo contra o esquecimento (OLMI, 2006).

Das experiências da vida, do ver e ouvir é que Graciliano Ramos trabalha com as tramas da sua memória, criando laços e pontos, onde no plano autobiográfico surge *Infância*. O livro tem sua narrativa construída a partir do trabalho com as memórias de infância do autor e, embora o seu modo de narrar tenha um trato literário, *Infância* poderia ser inserida numa categoria mais ampla denominada “memorialismo” que, por sua vez, abarcaria, gêneros como memórias, autobiografia, cartas, diários.

Segundo Massaud Moisés (2002 apud SILVA, 2004), o memorialismo constitui-se em literatura de memórias que caminha em duas direções, uma em que o autor narra a sua vida a partir de dados colhidos pela memória e outra em que o escritor transfere para o plano ficcional suas experiências biográficas. Por outro lado, para Philippe Lejeune, a autobiografia define-se como: “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p.14)

Entretanto, como bem lembra Silva (2004), as fronteiras entre esses gêneros são fluidas e há uma certa confusão em marcar seus limites, por esta razão, localizamos *Infância* dentro do vasto campo da literatura de memórias, considerando-o um romance autobiográfico.

O próprio Graciliano Ramos em entrevista já citada a Homero Senna situa o lugar de *Infância*:

Principio por pedir a Graciliano Ramos que me diga alguma coisa sobre os começos de sua vida, no interior de Alagoas, na cidade de Quebrangulo (não Quebrângulo, como geralmente se diz) onde nasceu.

-Mas isso tudo está contado em Infância...Vale a pena repetir?

-E como eu dissesse que sim, resumiu:

-De minha cidade natal não guardo a menor lembrança, pois saí de lá com um ano. Criei-me em Buíque, zona da indústria pastoril, no interior de Pernambuco, para onde, a conselho de minha vó, meu pai se transferiu com a família. Em Buíque morei alguns anos e **muitos fatos desse tempo estão contados no meu livro de memórias** (SENNÁ, 1948)¹⁸ [Grifos meus].

Este projeto de sinceridade que Ramos confessa quando diz “muitos fatos desse tempo estão contados no meu livro de memórias” constitui-se num pacto autobiográfico estabelecido com o leitor quando o autor se coloca na trama como narrador e personagem, ao mesmo tempo que trabalha como o fluxo de suas memórias.

Ora, a memória e seus mecanismos já foi objeto de muitos estudos, podemos destacar as implicações bergsonianas¹⁹ no que toca à relação entre percepção e lembrança, em que Bergson busca compreender a diferença entre o par percepção/ideia que nasce do presente corporal e a lembrança entendida como um florescer do passado (BERGON 1959 APUD BOSI, 1994). Nesse sentido, temos a memória como uma das principais funções no processo psicológico, já que ela permite a relação do corpo presente no passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das nossas representações. Nesse sentido, a memória aparece enquanto força subjetiva, simultaneamente densa e ativa, oculta e inovadora (BOSI, 1994). Ramos quando escreve *Infância* se reconecta com o passado não apenas para narrar sua vida, mas também para produzir sentidos. Sua memória é fruto do presente e não uma restauração do tempo ido.

Sobre as decorrências da função social da memória, podemos destacar aqui as contribuições de Halbwachs (2006) que, por sua vez, enfatiza o papel desta em um contexto coletivo. Sob esta ótica, o indivíduo ao lembrar seu passado, além de uma dimensão pessoal, dependeria também da relação com seu lugar social, sua família, e seus grupos de

18 Revista do Globo, n° 473. Conferir em <http://www.jornalopcao.com.br/posts/opcao-cultural/a-ultima-entrevista-de-graciliano-ramos> Acesso em 23 de maio de 2017.

19 No que diz respeito às análises de Henri Bergson.

convivência. Enfim, para ele, a memória individual estaria “amarrada” à de uma coletividade.

Outro ponto que podemos destacar nas discussões de Halbwachs (2006) diz respeito ao pouco, ou quase inexistente caráter espontâneo da memória. Para ele, as lembranças seriam imagens construídas pelos materiais que estão à disposição dos indivíduos no presente, e assim, ao lembrarmos, estaríamos não revivendo fielmente nosso passado, mas estaríamos re-fazendo, re-construindo, re-pensando com nossas ideias do presente as nossas experiências do passado (HALBWACHS, 2006).

Para além das dimensões psicológicas, individuais e coletivas da problemática da memória, temos também uma relação entre memória e escrita, onde a autobiografia pode também servir de suporte para pôr em perspectiva o contexto socio-cultural em que está inserida, tanto no momento em que o autor escreve quanto da época a que se refere suas lembranças. Por esta razão e, dado o suporte material do livro, compreendemos que *Infância* também pode apresentar-se como um lugar de memória. Segundo Nora (1993), os lugares de memória são, antes de tudo, “restos”, são marcos que cristalizam uma memória dotada de sentido simbólico e que testemunham uma outra era. É o rastro que orienta a busca dos significados do passado e conduz este ao presente, através de uma rede de significações no momento da escrita. Assim, o romance autobiográfico de Graciliano Ramos pode ser lido como um lugar de memória, testemunho individual e coletivo de uma experiência de infância.

Como dito anteriormente, *Infância* possui um caráter fragmentário em sua estrutura e, embora o livro apresente capítulos coesos, em que personagens e acontecimentos são referenciados em momentos diferentes, a ordem de apresentação não obedece uma sequência cronológica datada, mesmo que se dê de forma evolutiva. A estrutura da obra apresenta as lembranças do personagem-narrador, a partir de uma lógica que vai da busca das primeiras impressões em um mundo nebuloso à formação do leitor-escritor.

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi e se uma parte do caso não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu a ter comunicado a pessoas que a confirmaram (RAMOS, 1955, p. 7)

Nesse processo de rememoração, Ramos vai tecendo um pacto com o leitor, pacto este que se dá através da apresentação de espaços, pessoas e acontecimentos, mas, ao mesmo tempo, o autor coloca-se numa posição em que confessa, desde o primeiro parágrafo, a existência de lacunas, descaminhos, fragmentos e pedaços de um passado que não podem ser trazidos ao tempo presente da escrita tal qual aconteceram. Essa “memória” é também compartilhada e corroborada por outros. Sua memória é coletiva, ela ultrapassa o plano individual e está inserida no contexto da sociedade à qual Ramos faz parte: “Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu a ter comunicado a pessoas que a confirmaram.” Assim, ao mesmo tempo que anuncia as fragilidades do processo de rememoração, Ramos convoca o leitor a estabelecer um pacto autobiográfico, um pacto de confiança de que tudo ali que foi colhido (e escolhido) fez parte da sua infância.

O episódio do vaso de pitombas evocado por Ramos, nos leva a refletir sobre o processo de rememoração. Retomando as teses *Sobre o Conceito de História*, de Walter Benjamin, podemos refletir um pouco acerca dos significados do lembrar. Para Benjamin (1985), a rememoração não trata de uma evocação vazia de uma lembrança do passado, mas trata-se de um conceito que tem em seu princípio uma função relacional com o presente. A partir da análise das ruínas do passado, é que Ramos, no presente, dá sentido aos cacos das lembranças fugidias de sua infância. É o presente que possibilita a compreensão do

passado e é a rememoração que permite um controle consciente sobre o presente.

A CASA E A ESCOLA: LUGARES DE MEMÓRIA

É desse passado fluido e nebuloso que Ramos colhe outros episódios esporádicos como o espaço escolar onde um “velho de barbas longas dominava uma negra mesa e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoelavam-se: - um b com um a - b,a: ba; um b com um e - b, e : be” (RAMOS, 1955. p. 8).

Em seguida, na mesma dinâmica de fluidez são apresentadas as primeiras lembranças da mudança de Quebrangulo (AL) para Buíque (PE). Inércia, hibernações, rasgões num tecido negro, pontos nebulosos num universo vazio, compõem a poética das primeiras lembranças de Ramos:

Datam desse tempo as minhas mais antigas recordações do ambiente onde me desenvolvi como um pequeno animal. Até então algumas pessoas, ou fragmentos de pessoas, tinham-se manifestado, mas para bem dizer viviam fora do espaço. Começaram pouco a pouco a localizar-se, o que me transtornou. Apareceram lugares imprecisos e entre ele não havia continuidade. Pontos nebulosos, ilhas esboçando-se no universo vazio (RAMOS, 1955, p.10)

Segundo Bachelard (2008), a casa, assim como a água e o fogo nos permite evocar as luzes fugidias das lembranças remotas. “Nessa região, a memória e a imaginação não se dissociam, pois ambas constituem uma união da lembrança com a imagem” (BACHELARD, 2008, p.25). Assim, da densa névoa inicial o espaço doméstico vai tomando forma. Esses lugares praticados são o cenário privilegiado das primeiras lembranças, de aventuras narradas que revelam uma geografia de ações. Para este autor, a casa não se constitui apenas um artefato de nosso uso cotidiano, mas

ela faz parte do curso da narrativa das nossas vidas e, através das nossas lembranças, a pluralidade das moradas vai se interpenetrando de forma a guardar e relacionar os tesouros de nossas experiências passadas. A casa é nosso primeiro universo, nosso lugar no mundo, ela nos protege do frio e do calor, das tempestades do céu e das tempestades da vida, ela é corpo e é alma (BACHELARD, 2008).

As lembranças de Ramos apresentam três momentos onde os espaços domésticos se avultam: primeiro, o espaço da fazenda, em seguida os espaços da vila em Buíque e, por fim, os espaços relativos à zona da mata em Viçosa. Essas lembranças não se ligam a uma casa específica, de forma que utilizo a expressão “espaços domésticos” como pluralidade de moradas e, ao mesmo tempo, como lugares povoados de práticas sociais, noção que ultrapassa a materialidade e apresenta através da memória do morar a preservação da casa e suas rotinas, envolvendo seus usos e funções como hábitos, alimentação, abastecimento, limpeza, manutenção e trabalho. Apresenta também elementos não rotineiros como festas, doenças, nascimento e morte. É na fazenda que Ramos vai emergindo das brumas nebulosas dos primeiros anos,

A cabeçada valente que dei, solto das garras de José Baía, firmou o copiar, sustentado por colunas robustas, de aroeira ou sucupira. Ali perto era a sala, de janelas sempre fechadas, armas de fogo e instrumentos agrícolas pelos cantos, arreios suspensos em ganchos, teias de aranha, a rede segura em armadores de pau, grosseiros caixões verdes, depósitos de cereais, se não me engano. No corredor desembocavam camarinhas cheias de treva e a sala de jantar. A cozinha desapareceu mas o quintal subsiste, duro e nu, sem flores, sem verdura, tendo por único adorno ao fundo, junto a montes de lixo, um pé de turco, ótimo para a gente se esconder nas perseguições. Desse lado o pé de turco marcava o limite do mundo (RAMOS, 1955, p. 11)

É nesse espaço primeiro que o narrador-personagem delinea também a figura dos pais e parentes mais próximos. O pai, “um homem sério, de testa larga, uma das mais belas testas que já vi, dentes fortes, queixo rijo, fala tremenda” e a mãe, “uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza, sempre a mexer-se, bossas na cabeça mal protegida por um cabelinho ralo, boca má, olhos maus que em momentos de cólera se inflamavam com um brilho de loucura” (RAMOS, 1955, p.14). Essas duas figuras de autoridade desenham também as lembranças das práticas educativas dentro de casa e apresentam a Ramos as primeiras lições de leitura e escrita.

Das casas que habitou na vila quando seu pai saiu com a família da fazenda para tornar-se comerciante, descortina-se um novo mundo para Ramos. Um mundo diferente da fazenda onde o exterior, entre o açude e o pé de turco chamavam o menino para fora da casa. Na vila, o ambiente doméstico evoca metáforas prisionais em Ramos:

Vivíamos numa prisão, mal adivinhando o que havia na rua, enevoadas longos meses. Conhecíamos o beco: da janela do armazém, trepando em rolos de arame, víamos, em dias de sol, matutos de saco no ombro, cavalos amarrados num poste grosso, transeuntes que se chegavam cautelosos ao muro, espiavam os arredores e se afastavam depois de molhar o tijolo vermelho (RAMOS, 1955, p. 56)

Espaços de sociabilidade no interior da casa, como a sala de jantar, “ponto de reunião e fuxicos”, fazia a ponte entre o interior e o exterior, entre a cozinha e o alpendre, posto que “a sala de visitas era inútil” com suas cadeiras pretas desocupadas e duas litografias, uma de São João Batista e uma do inferno, ficavam a vigiar as poucas visitas que ali se achegavam.

No fluxo das memórias de Ramos, são os espaços da casa, do armazém e da escola que ocupam a maior parte de suas lembranças.

Se a casa remetia a uma metáfora da prisão, o armazém e a escola não seriam diferentes desta.

Nesse tempo, em razão de culpas indecisas, costumavam prender-me algumas horas na loja. Sentenciavam-me sem formalidades, mas o castigo implicava falta. E ali, no silêncio e no isolamento, adivinhando o mistério dos códigos, fiz compridos exames de consciência, tentei catalogar as ações prejudiciais e as inofensivas, desenvolvi à toa meu diminuto senso. (RAMOS, 1955, p. 93)

Os mecanismos de disciplinamento, no entanto, não se reduziam ao confinamento da loja: figuras fantásticas como lobisomens ou modelos de autoridade como Padre Inácio e José da Luz também eram evocados para manter a criança nos princípios da “ordem”. Através de *Infância*, é possível fazer um breve mapeamento das práticas relativas à educação dos modos e das primeiras letras em casa e na escola no recorte espaço-temporal do que hoje compreende a Região Nordeste no final do século XIX e início do século XX. Contudo, o traço mais marcante do conjunto dessas práticas certamente eram os castigos físicos a que, frequentemente, era submetido:

Naquele tempo a escuridão ia se dissipando[...] Bem e mal ainda não existiam, faltava razão para que nos afligissem com pancadas e gritos. **Contudo as pancadas e os gritos figuravam na ordem dos acontecimentos**, partiam sempre de seres determinados, como a chuva e o sol vinham do céu. E o céu era terrível e os donos da casa eram fortes. (RAMOS, 1955, p.19)

As brincadeiras infantis, as dificuldades no processo de aprendizado da leitura, os questionamentos às figuras de autoridade, tudo parecia motivo para a punição. Em uma ocasião, Ramos questionara

à mãe a existência do inferno e, não satisfeito com as respostas desta, negou sua existência:

-Não há nada disso.

Minha mãe esteve algum tempo analisando-me, de boca aberta, assombrada. E eu, numa indignação por se haverem dissipado as tachas de breu, os demônios e o prestígio de padre João Inácio, repeti:

-Não há não. É conversa.

Minha mãe curvou-se, descalçou-se e aplicou-me várias chineladas. Não me convenci. Conservei-me dócil, tentando acomodar-me às esquisitices alheias. Mas algumas vezes fui sincero, idiotamente. E vieram-me chineladas e outros castigos oportunos. (RAMOS, 1955, p.76)

Foi com a mãe que Ramos teve seus primeiros contatos com o processo oral da leitura. A história de Adélia e d. Rufo, lida lentamente em voz alta “numa toada inexpressiva” com pausas e encurtamentos, além das histórias de cunho religioso, quebravam o silêncio da sala de visitas e permitiam as primeiras aproximações com a literatura. Mas foi na companhia do pai que Ramos foi introduzido no universo das letras.

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos [...] Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas [...] Foi assim que se exprimiu o Tentador, humanizado, naquela manhã funesta [...] E a aprendizagem começou ali mesmo... (RAMOS, 1955, p. 99-100)

Na companhia do pai a tentativa de aprender as letras não foi frutífera. A figura paterna, impaciente e temperamental ocasionou-lhe

momentos de tortura e mais castigos físicos mediante sua dificuldade de aprendizagem.

À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas – e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos. (RAMOS, 1955, p. 101)

O episódio indica que a prática de iniciar o processo de instrução dentro do ambiente doméstico ainda persistia em finais do século XIX e início do século XX. Durante este período ainda havia no Brasil uma variedade nas formas de ensino, fosse através do método empregado ou mesmo na diversidade de espaços utilizados para a iniciação da instrução escolar. De todo modo, “era prática comum o ensino doméstico realizado pelos pais, pelo padre local ou alguma outra pessoa que dominasse, ainda que de forma rudimentar, a leitura e a escrita” (SILVA, 2004, p. 90). Ainda sobre a perspectiva de uma história da alfabetização, a escritura memorialística de Ramos leva-nos a crer que se recorria ainda ao antigo método de soletração de letras e sílabas como método de ensino da leitura. O velho bê-a-bá dificultava o processo de decodificação e interpretação, fazendo com que a aprendizagem se configurasse em momentos de tédio e suplício.

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio o terceiro alfabeto, veio o quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. (RAMOS, 1955, p. 102.)

E assim, ao lado do pai, foram apresentadas as primeiras letras ao menino Graciliano. Longe das descobertas, dos prazeres da leitura, os processos de mediação via autoritarismo não raramente terminavam em castigos físicos que ia marcando o corpo da criança. Frente às dificuldades em aprender o alfabeto (e especialmente as letras “d” e “t”) o pai, e posteriormente outros mediadores como a mãe, Mocinha e os futuros professores, recorriam à punição.

Sozinho não me embaraçava, mas na presença do meu pai emudecia [...] Uma vez por dia o grito severo me chamava à lição. Levantava-me, com um baque por dentro, dirigia-me à sala, gelado. E emburrava: a língua fugia dos dentes, engrolava ruídos confusos[...] Impossível contentá-lo. E o côvado me batia nas mãos. (RAMOS, 1955, p. 102)

As pobres mãos inchavam, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionasse relógios dentro delas. Era preciso erguê-las. Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas. (RAMOS, 1955, p. 103)

Certo de sua incapacidade de ensinar a Ramos, o pai delega à irmã natural Mocinha a missão de finalizar o processo. Com Mocinha, as horas de tortura diminuem e finalmente Ramos pôde desfrutar de momentos de liberdade antes de ser anunciada a sua ida à escola: “conseguia gaguejar sílabas, reuni-las em palavra e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio” (RAMOS, 1955, p. 106).

A escola evoca em Ramos mais uma metáfora prisional. Convencido de que fora injustiçado, o menino não compreende as razões para tamanho “castigo”.

A notícia veio de supetão: ia meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca

me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviava as crianças rebeldes, [...] A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução dos meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. (RAMOS, 1955, p. 108-109)

Apesar da expectativa pessimista, a experiência com a primeira escola não fora tão terrível. D. Maria, a professora, era segundo Ramos uma criatura mansa que nunca havia recorrido à palmatória, embora esta estivesse presente no ambiente escolar. A voz branda, as correções sutis, o olhar vigilante sobre os pequenos corpos (ouvidos, unhas, cabeça), o exame das roupas, apresentavam ao narrador personagem uma relação de afeto com esta figura de autoridade, diferente das anteriores. Foi desta relação que Ramos avançou nas primeiras letras e conseguiu iniciar o segundo volume da cartilha.

Não demorara muito nesse ambiente pacífico. Através de suas lembranças, outros espaços escolares são apresentados e compartilhados com o leitor. Foi em Viçosa que a relação de afeto antes cultivada com a sertaneja D. Maria se desfez, dando lugar aos suplícios na escola pública de Maria do Ó, “uma das criaturas mais vigorosas que já vi”. O vigor de Maria se manifestava no uso da palmatória, nos berros, nas sacudidas e puxões de orelha distribuídos entre dezenas de crianças que se espalhavam por todos os cantos.

O grande número de alunos no ambiente escolar descrito por Ramos, contrariava as normativas do Decreto nº 240 de 29 de outubro de 1901, que no parágrafo terceiro do artigo 16 propunha: “§ 3º quando cada grão tiver mais de quarenta alunos frequentes pode ter mais um professor, contanto que não tenha cada um mais de trinta alunos.” (SILVA, 2004). A distância não se resumia apenas às normativas sobre o número

de alunos e ambiente escolar (a escola pública ainda funcionava na memorialística de Ramos nas casas dos professores), as práticas descritas por Ramos permaneciam rudimentares, com métodos individuais através de decodificação de letras, números e sinais, lições de catecismo, lições de moral e ainda o frequente recurso à palmatória.

Através da escrita de *Infância*, é possível também circular pelos ambientes escolares descritos pelo autor.

Na minha escola de ponta de rua, alguns desgraçadinhos cochilavam em bancos estreitos e sem encosto, que às vezes se raspavam e lavavam. Nesses dias nós nos sentávamos na madeira molhada. A professora tinha mãe e filha. A mãe, caduca, fazia renda, batendo os bilros, com a almofada entre as pernas. A filha, mulata sarará enjoada e enxerida nos ensinava as lições, mas ensinava de tal forma que percebemos nela tanta ignorância quanto em nós. (RAMOS, 1955, p. 189)

[...]

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. (RAMOS, 1955, p. 190)

Pouca formação dos professores, ambientes improvisados, descaso com os alunos, castigos físicos, ausência de planejamento e metodologias que pudessem arrancar as crianças da inércia, são as marcas que traduzem as práticas educacionais descritas por Ramos em seu livro de memórias. Até os nove anos, confessa o autor, era analfabeto, lendo precariamente, “indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas” (RAMOS, 1955, p. 190). A escola era corretiva e prisional na disciplina dos corpos e nada levava a crer que houvesse saída para o garoto.

Até que um dia o pai chamou-lhe e mandou buscar um livro. Pediu que principiasse a leitura e entre gaguejos e gemedelas foi adiantando a leitura até ser interrompido pelo pai que lhe perguntara se estava compreendendo o que lia. “Explicou-me que se tratava de uma história, um romance, exigiu atenção e resumiu a parte já lida” (RAMOS, 1955, p. 191). A partir de então inicia-se em *Infância* um novo processo de formação do menino, a formação do leitor e futuro escritor. “E uma luzinha quase imperceptível surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante nas trevas do meu espírito” (RAMOS, 1955, p. 191). Aqui temos mais um lugar de memória descrito por Ramos, a formação do leitor entre o final do século XIX e XX no Brasil. Segundo Nora:

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. **Mesmo um minuto de silêncio, que parece o extremo de uma significação simbólica, é, ao mesmo tempo, um corte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, a um lembrete concentrado de lembrar.** Os três aspectos coexistem sempre [...]. É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante ao mesmo tempo a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por pequeno número uma maioria que deles não participou. (NORA, 1993, p. 21-22) [Grifos meus]

A salvação de Ramos se dá através do romance, da literatura. É pela mediação do pai que a chama da compreensão se instala e outros personagens se avultam na narrativa, a exemplo da prima Emília, sua confidente da nova descoberta. É Emília quem o direciona à leitura silenciosa e individual.

Confessei, pois a Emília meu desgosto e propus-lhe que me dirigisse a leitura [...] Emília respondeu como uma pergunta que me espantou. Por que não me arriscava a tentar a leitura sozinho? [...] E tomei coragem, fui esconder-me no quintal como os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador. (RAMOS, 1955, p. 192-193)

E assim, esquecendo a rigidez dos manuais escolares do Barão de Macaúbas, e adentrando no mundo dos romances, Ramos vai desenhando seu lugar de leitor, não apenas decifrando os sinais, mas buscando a compreensão do que lia, envolvendo-se nas aventuras de gigantes, bruxas, crianças indefesas que, como ele, em meio ao abandono e adversidades, conseguiam superar os obstáculos da vida. Derrota das trevas, vitória das luzes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos seis capítulos de *Infância*, Ramos narra sua caminhada como leitor principiante. O impulso dado pelo seu pai e pela prima Emília toma fôlego com a ajuda do tabelião Jerônimo Barreto que decide abrir-lhe as portas de sua biblioteca e ali Ramos descobre o prazer da leitura, através de romances que aos poucos o foram afastando do medo e da inércia que o ambiente escolar lhe causava. Enfim nascia um escritor.

A existência comum se distanciava e deformava, conhecidos e transeuntes ganhavam caracteres das personagens de folhetim. [...] Em poucos meses li a biblioteca de Jerônimo Barreto. Mudei hábitos e linguagem. Minha mãe notou modificações com impaciência. E Jovino Xavier também se impacientou, porque às vezes eu revelava progresso considerável, outras vezes manifestava ignorância de selvagem. Os caixeiros do estabelecimento deixaram de afligir-me e, pelos mo-

dos, entraram a considerar-me um indivíduo esquisito.
(RAMOS, 1955, p. 216)

Entendendo que o documento ou o monumento para constituir-se em “Lugar de Memória” deve possuir uma “vontade de memória”, ou seja, deve ter em si uma intenção memorialista que garanta a sua identidade, *Infância*, apesar de tratar-se de um romance autobiográfico, possui características que o situam dentro do horizonte conceitual de Nora. Através do pacto autobiográfico estabelecido entre narrador e leitor é possível, através da leitura da memorialística de Ramos, estabelecer alguns parâmetros de análise e questionamentos acerca do contexto histórico das práticas educativas existentes entre o final do século XIX e início do século XX, na atual Região Nordeste, mais especificamente entre os estados de Pernambuco e Alagoas.

Pelas mãos de Graciliano Ramos, podemos por em perspectiva as relações da criança com a leitura e os processos de ensino à época, a participação de mediadores como a família e a escola nesse contexto, as práticas educativas em questão, no ambiente escolar e em casa. Sendo os lugares de memória tudo aquilo que resta e se perpetua no tempo, a escritura memorialista se configura como uma fonte profícua para o historiador da educação, e alí entre lembranças, oscilações e vazios, os momentos de história são arrancados da memória e lhes restituem a vida.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BORTOLUZZI, Letícia Baron; ARENDT, João Cláudio. Graciliano Ramos e O menino da mata: a ficção como fuga para o mal estar na região. **Revista Língua & Literatura**. V.14, n.22, p.20-35, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- GARCIA, Erica de Lima Melo. **A experiência da infância em Graciliano Ramos**. UFMG. Faculdade de Letras. Tese de Doutorado, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.
- OLMI, Alba. **Memória e memórias: dimensões e perspectivas da literatura memorialista**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1955.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.
- SILVA, Márcia Cabral da. **Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil**. UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem. Tese de Doutorado, 2004.

4 MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB): memórias da educação popular no Estado da Paraíba durante o regime civil-militar

Lidiane Nayara Nascimento dos Santos

*Creche Municipal Jacira Ferreira
Constâncio (CMJFC)/Riachão do Poço/PB.
liddynaysp@gmail.com*

Maria Elizete Guimarães Carvalho

*Universidade Federal da Paraíba.
mecarvalho23@yahoo.com.br*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao nos remetermos às histórias e às memórias de um determinado tempo, pensamos em compreendê-las como de fato aconteceram, ou como suas representações permitem que sejam compreendidas. No entanto, ao longo da construção do conhecimento desse tempo passado, percebemos alguns conflitos e dificuldades no lembrar e no narrar, alguns silêncios sobre certos acontecimentos, principalmente, quando pesquisamos momentos históricos vivenciados em períodos de recessão²⁰. Silva Filho (2008) parafraseia Benjamin, afirmando que:

20 Nesse texto, nos referimos ao período ditatorial como tempo de recessão, por percebermos os retrocessos dos movimentos sociais, da conscientização, dos direitos de cidadania impostos à sociedade brasileira, ocasionando maior desigualdade e exclusão social.

[...] articular o passado não significa conhecê-lo como de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Sim, esta memória é perigosa, pois, logo de saída, ela denuncia que o presente se assenta sobre uma montanha de cadáveres e ruínas. Ela também é perigosa porque expõe aquele que recorda a um novo sofrimento. E, por fim, ela é perigosa, pois, reacende uma batalha hermenêutica sobre a significação do passado (SILVA FILHO, 2008, p.160).

Entre esses perigos iminentes, lembramos do receio, que muitos brasileiros tinham, nos anos ditatoriais, 1964-1985, de serem associados à subversão, não por subverterem a ordem, mas pelas consequências que esta subversão traria para suas vidas. Muitos resistiram e, com isso, chegamos aos anos de redemocratização. No entanto, até a redemocratização, direitos foram negados e violados, pois estava inclusa, no processo autoritário, a desumanização, que se realizava sob a forma de violações físicas e/ ou psicológicas, por meio de repressões, torturas, exílios, mortes e desaparecimentos.

Os grupos de resistência surgiram muito antes da ditadura civil-militar, podemos nos perguntar: por quê? Em busca desta resposta, precisamos lembrar que inúmeras políticas brasileiras destinavam olhares à modernização do país, mas deixavam a mercê problemas sociais emergentes, a exemplo da habitação, saúde, saneamento básico, alimentação, educação, entre outros. Quando olhamos para a zona rural do país, nos anos que antecederam e perpassaram a ditadura civil-militar, o agravante é maior, pois, observamos resquícios dessas políticas ou até mesmo resquício algum, o que aumenta a inquietação de alguns grupos pelos rumos que eram tomados no país. Diante disso, havia articulações de movimentos sindicais, eclesiais e populares para que ocorresse a melhoria das áreas que mais necessitavam de apoio e desenvolvimento básico.

Por um tempo, os governantes, que antecederam o período ditatorial, apoiaram alguns destes grupos, visando parcerias que custariam pouco economicamente ao governo e de certa forma aumentaria a popularidade de alguns políticos nas áreas mais afastadas do campesinato nordestino, por exemplo. No entanto, quando perceberam as reivindicações que deles surgiram, o apoio foi esfacelando-se e com a instauração do golpe civil-militar, os movimentos populares perderam forças, muitos foram extintos, pois, logo foram associados a subversão e ao comunismo. Em seu trabalho, os grupos mostravam aos mais excluídos que a falta de incentivo governamental causara a precarização social e que a culpabilidade não advinha do âmbito popular e sim, da precarização das políticas públicas. Muitos políticos e elites conservadoras chegavam a dizer que a precarização era culpa dos mais humildes pela falta de escolaridade, sendo disseminado tal discurso por um longo período de tempo.

Vale ressaltar, que a falta de escolaridade era reflexo da ineficiência das políticas públicas e não da parcela de brasileiros a quem fora negado o direito à escola em suas comunidades, um planejamento pedagógico específico, entre outros.

Os movimentos populares buscaram desmistificar tais discursos discriminatórios e por fim, mostrar a todos os brasileiros a importância dos mais humildes para a consolidação da economia, pois, de onde vem o feijão que abastece os grandes mercados e alimenta os brasileiros? Do trabalho do agricultor. Grande parte dos trabalhos desenvolvidos no país necessitam da mão de obra dos trabalhadores rural e urbano mais humildes, que trabalham e pouco recebem, além de terem seus direitos violados. Alguns grupos que antes da ditadura civil-militar conseguiam desenvolver um trabalho voltado para a valorização da cultura popular e para a melhoria da qualidade de vida, principalmente por meio da educação e conscientização, foram perseguidos e extintos. A minoria que conseguiu permanecer ativa, a exemplo do Movimento de Educação de Base – MEB, precisou se reorganizar e passou a ter seus acervos e didática vigiados pelos militares.

Vemos a necessidade de rememorar as vivências dos movimentos educacionais populares dos anos 1960 para compreendermos as histórias e as memórias de uma época marcada por políticas de apagamento de memórias. Pois, ainda nos remetendo ao “perigo” apresentado por Silva Filho (2008), percebemos que arquivos e documentos permaneceram no esquecimento, contribuindo para o apagamento de importantes memórias desse período. Por outro lado, alguns populares, para não serem associados ao comunismo, e assim continuarem desenvolvendo suas ações sem a interferência dos militares, acabaram se desfazendo ou deixando de documentar algumas situações pertinentes à reescrita da história.

Nesse sentido, constata-se a importância de fazermos releituras das conquistas educacionais de tais movimentos, para que não fiquem no esquecimento as memórias de luta pela consolidação da História do povo brasileiro. Os percalços vivenciados ao longo das pesquisas também contribuem para a reescrita da história e demonstram as incertezas de um tempo e os discursos ora silenciados, quando colocados em análise, concorrem na compreensão da história e das memórias, principalmente em período de recessão.

Percebendo a importância dessas memórias para a consolidação da História da Educação brasileira e visando compreender os discursos sociais de uma época a partir de alguns obstáculos da pesquisa, realizamos um trabalho dissertativo²¹ sobre o Movimento de Educação de Base – MEB - no mestrado em Educação, UFPB. Nesse sentido, o propósito desse artigo é discutir as memórias e a história do MEB em seu empenho pela consolidação de uma educação com viés conscientizador durante o regime civil-militar.

21 A dissertação apresentada no texto é “Movimento de Educação de Base- MEB- no estado da Paraíba: vestígios de uma experiência educacional (1966-1971)” produzida junto ao programa de pós graduação em Educação-PPGE/UFPB.

TECENDO A HISTÓRIA DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE – MEB – E SUAS RAÍZES NO ESTADO PARAIBANO

Ao iniciarmos as pesquisas sobre o MEB²² no estado da Paraíba, realizamos um levantamento teórico e documental que nos dava pistas de sua atuação em várias cidades paraibanas, mas ao longo da pesquisa nos deparamos com inúmeras dificuldades em relação às fontes, tendo em vista o silenciamento em torno da questão. Assim, fomos em busca de outros indícios que nos mostravam a atuação do Movimento de Educação de Base no estado, nos anos 1970, atuação esta em parceria com a Ação Pastoral Arquidiocesana (APA) em diversas áreas de atuação, inclusive a educacional.

Na Paraíba, o alto índice de analfabetismo em meados dos anos 1960 era alarmante, chegando a atingir, em algumas cidades, mais de 90% de *déficit* escolar, a exemplo de Araçagi cujo índice atingia 92,53% (SCOCUGLIA, 2009). Segundo Scoguglia (2009), em 1961, 57,89% da população paraibana estava fora da escola.

O déficit da educação paraibana também incluía suas instalações e seus equipamentos. Em 1961, faltavam 3.790 salas de aula (1.391 existentes) e mais de 120.000

22 O Movimento de Educação de Base – MEB - foi criado por meio do decreto 50.370/1961, possuindo raízes católicas e governamentalistas, investindo na Educação de Jovens e Adultos com a contribuição de leigos. A participação dos leigos permitiu a inserção de novas ideologias junto ao movimento, com vistas à conscientização e à transformação social dos envolvidos. Esta conscientização desencadeou a insatisfação de elites conservadoras e a partir do golpe civil-militar de 1964, os religiosos mais conservadores reorientaram o movimento trazendo novos direcionamentos para a não subversão da ordem estabelecida. Percebemos que ao longo dos anos, o movimento foi utilizando táticas para continuar seu trabalho social. O MEB, desde a sua criação, atuava por meio de aulas radiofônicas nas regiões do Norte, Nordeste e Centro-oeste, no entanto, alguns relatórios apontam que em determinado momento utilizou-se da alfabetização direta, sem rádio, para contribuir com os trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos nas comunidades ou para as áreas em que a frequência radiofônica não chegava. Além dessa atuação, o movimento dedicou-se ao trabalho de formação e de aperfeiçoamento de grupos que atuavam com o desenvolvimento humano, principalmente, educativo.

carteiras escolares. [...] Entre os principais problemas educacionais paraibanos, na passagem de 1950 para os 1960, encontrava-se a formação e o treinamento de professores, tanto dos diplomados como da maioria leiga. [...] No final da década de sessenta, em termos de infraestrutura física, o ensino primário na Paraíba dispunha de, aproximadamente, 6.000 'prédios' escolares e 9.000 'salas' de aula. Praticamente 80% dos prédios escolares eram salas improvisadas para aulas ou, em grande parte, escolas 'isoladas' com apenas uma sala. Na zona rural (sítios, povoados, vilas, fazendas) estavam 59% das salas de aula, mas as escolas urbanas eram maiores em termos de número de salas de aulas. Em relação à dependência administrativa, 69,9% dos prédios eram municipais ou mantidos pelas prefeituras (a maioria na zona rural) e só 24,2% pertenciam ao Estado (quase todos urbanos). A rede federal era pouco significativa e a particular possuía 5,5% dos prédios situados na zona urbana. Como a grande maioria dos prédios escolares rurais compunha-se de uma só sala, ao contrário dos urbanos, tornava-se impossível a implantação do 'ensino fundamental' [ensino primário] previsto na LDBEN (de 1961). [...] Considerando-se que existiam 520.900 crianças escolarizáveis na faixa etária de 7 e 14 anos, o déficit escolar, em 1970, era de 37,5%. Mas, comparando-se com o percentual de 57,89% registrado em 1961, observa-se um avanço considerável. (SCOCUGLIA, 2009, p.87-91).

Vemos que o cenário educacional paraibano desse período não destoava significativamente do que estava acontecendo nos demais estados brasileiros em relação às políticas públicas, tendo em vista ser um cenário de desigualdades sociais que estavam sendo vivenciadas nacionalmente. Segundo nossas leituras e análise dos documentos, a educação necessitava de melhorias em quase todos os âmbitos, além da problemática docente evidenciada pela falta de profissionais para atuarem.

Segundo o texto *A educação de base pelo rádio* (1961), o Brasil não tinha condições de formar 600.000 professores, a fim de que fossem atendidos todos os cidadãos urbanos e rurais. Se fosse, então, possível que um professor atendesse, aproximadamente, mil alunos ao mesmo tempo, essa seria a alternativa mais viável, já que o rádio era um instrumento econômico e que poderia atingir vários ouvintes. Assim, a igreja católica que já vinha desenvolvendo um trabalho educativo via rádio, em Sergipe e Natal, optou por uma parceria com o governo para ampliar a educação para os vários estados e assim educar muitos brasileiros.

Dado o sucesso das experiências de Natal e Sergipe, a CNBB aspirou a um projeto nacional. Para que, contudo, esse projeto fosse mais abrangente, era necessário firmar parcerias com órgãos que possibilitassem a ampliação do Movimento. Assim, por meio do decreto 50.370²³, de 1961, os bispos da CNBB e o Governo Federal, cujo presidente era Jânio Quadros, desenvolveram ações conjuntas para atender às populações do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

Baseando-se nos preceitos da educação de base, alguns leigos que participavam do MEB buscaram desprender-se das amarras conservadoras. Wanderley (1984) e Kadt (2007) revelam a participação de membros da JUC e AP entre os leigos que participaram do Movimento, embora destaquem que eles só se filiaram depois que houve o redirecionamento dos objetivos do MEB – conscientização, politização e alfabetização –,

23 Este decreto firmou a parceria entre a CNBB e o Governo Federal, distribuindo responsabilidades para ambos os órgãos. A Igreja receberia 400 milhões de cruzeiros, segundo Kadt (2007), e, em contrapartida, ampliaria suas escolas radiofônicas, instalando 15 mil unidades no primeiro ano e expandindo, em seguida, gradativamente, a sua atuação. Os documentos demonstram que a ampliação se deu até 1963, mas, a partir do golpe civil-militar, o investimento diminuiu, enquanto as acusações de subversão aumentaram e redundaram na diminuição das escolas. O governo diminuiu o investimento, e os alunos já não se envolviam tanto, em razão da mudança de horário das aulas e do veto do governo decorrente da subversão dentro do Movimento. Devemos destacar também que, por meio do decreto de 1961, o MEB recebeu a contribuição de muitos órgãos governamentais, federais, estaduais e municipais, que almejavam ajudar o planejamento e organização das atividades. Assim, mantinham-se convênios com vários ministérios e também com a companhia de aviação, que fornecia passagens gratuitas, para que os membros pudessem se deslocar e supervisionar as equipes (KOLLING, s/d).

visto que perceberam que esse novo olhar, mesmo que direcionado por ideologias cristãs, possibilitavam mudanças metodológicas:

Em termos concretos, o MEB corria o risco de ser mais uma campanha de alfabetização- o que justificaria por si só o apoio do Estado; e um novo meio de catequese- o que satisfaria a maioria dos bispos e do clero. Algumas aulas de saúde e associativismo, a divulgação de alguns procedimentos técnicos relativos à agricultura e algumas iniciativas junto às comunidades completariam um programa de massa (FÁVERO, 2006, p. 62).

Os leigos que foram se juntando ao MEB possibilitaram a mudança educacional, de um movimento catequético para um movimento de politização. Assim, a autonomia dada pela igreja aos leigos, no que se refere à organização de algumas aulas, foi fundamental para ultrapassar a ideia de alguns bispos conservadores, possibilitando ao Movimento desenvolver ações que visassem à conscientização e à politização por meio de processos alfabetizadores. A educação de base²⁴ buscava atingir as dimensões totais do ser humano, pois a “conscientização é intrínseca à própria educação” (WANDERLEY, 1984, p. 110).

Os movimentos educacionais que eram desenvolvidos em meados dos anos 1960 também influenciaram esse redirecionamento,

24 Wanderley (apud BRANDÃO, 1984) chama a atenção para as diversas experiências populares de educação que foram desenvolvidas na América Latina – entre elas, as campanhas de alfabetização. Algumas anelavam pela educação das massas, mas, muitas vezes, não alcançaram bons resultados, pois não recebiam os incentivos necessários e não alcançavam as populações da zona rural. Os cursos complementares de emergência, voltados para as classes menos favorecidas produziam, de certa maneira, uma escola para as elites e outra para os pobres; os cursos profissionalizantes, frequentemente, engessavam os filhos dos pobres no mercado de trabalho, à semelhança das leis orgânicas da era Vargas; a educação fundamental falhou ao tentar promover reflexões sobre a realidade, já que apresentava acriticamente situações cotidianas; a educação popular, porém, pautada na educação de base e nas experiências freireanas que tinham sido produzidas para e com as comunidades, buscava alcançar a conscientização dentro do cotidiano. O MEB e o sistema freireano se apresentaram, então, como um dos mais importantes movimentos educativos do período.

já que muitos adultos passavam a reconhecer a importância das aulas para sua vida, conquanto muitas aulas não os instigassem. Além disso, em várias regiões do país, ainda não havia escolas institucionalizadas, principalmente nas áreas rurais.

O rádio era um excelente meio de comunicação e propagação do conhecimento, mas precisava instigar seus ouvintes a se deslocarem²⁵ de suas casas às casas dos monitores, aos barracões, aos galpões ou, até mesmo, às casas paroquiais. A Igreja também necessitava adequar-se ao contexto em que estava inserida e, provavelmente, por essa e outras razões, conferiu aos leigos autonomia para desenvolverem a conscientização dos mais humildes.

Diferentemente de outras experiências de alfabetização, que possuíam um berço governamental e cristão, o MEB se destacou por buscar compreender a realidade daqueles que se envolveram no processo educativo. Ainda que se encontrassem realidades diferentes, visava-se planejar as aulas de maneira a contemplar todas elas²⁶ *in loco*. Os monitores²⁷ deviam instigar reflexões, principalmente na sua comunidade, pois, para o MEB, “melhor planeja quem melhor conhece [...] portanto, o trabalho deve ser planejado e executado de acordo com as necessidades e aspirações do povo”. (MEB, apud WANDERLEY, 1984, p. 118).

Influenciados pelos debates realizados pelo Movimento, muitos jovens e adultos se organizaram em sindicatos, lutaram por melhorias e

25 O rádio transistorizado que transmitia as aulas ficava nos ambientes expostos, haja vista a necessidade de uma reflexão em grupo que fosse orientada pelos supervisores, professores e monitores do MEB.

26 Era realizado um estudo da área em que a escola radiofônica seria implementada. Informações eram coletadas em agências públicas, entidades privadas, IBGE, conversas com pessoas da comunidade e círculos de discussão com os monitores durante os encontros.

27 Os monitores eram pessoas da própria comunidade. Requeria-se deles apenas que soubessem ler e escrever. Caso não o soubessem, receberiam aulas da equipe nacional, a fim de que fossem alfabetizados e, assim, pudessem desenvolver seu trabalho dentro das comunidades. Os monitores eram voluntários e deviam estar dispostos a contribuir com o desenvolvimento pessoal e social de sua comunidade. As equipes de coordenadores acreditavam que, para agir e ter espírito de liderança sobre um grupo, era necessário conhecê-lo bem, para que fosse possível desenvolver ações que gerassem transformação.

pelo fim da exploração e desempenharam papéis primordiais em uma sociedade que, malgrado imperialista, tinha sua estrutura abalada pelas reivindicações do povo. Por isso, quando refletimos sobre a história desse e de outros movimentos, em localidades distintas, contemplamos memórias e histórias diferentes – algumas, com mais intervenção, outras, com menos.

Fávero (2006) apresenta um fato muito interessante acerca das aulas: os monitores eram voluntários da comunidade, escolhidos, geralmente, pelos párocos, mas, com o passar dos anos, eles se tornavam líderes comunitários, e, assim como os educandos, o seu nível de conscientização se ampliou, de modo que passaram a reivindicar melhorias e a expor suas inquietações por meio de cartas que revelavam suas angústias quanto ao porquê de não terem recebido salários, se, periodicamente, eram repassadas verbas para o projeto. No projeto orientado pelo MEB na Paraíba, vimos que os monitores já recebiam um pagamento, provavelmente, reflexo dessas reivindicações.

As classes favorecidas, representadas pelas elites econômicas e algumas elites intelectuais, segmentos da igreja católica, grandes proprietários de terras, entre outros, estavam insatisfeitas com a crise econômica que se alastrava pelo Brasil. E estas insatisfações aumentaram em decorrência das reivindicações de grande parcela da sociedade por reforma agrária, política, educacional, econômica e social. Os grupos mais favorecidos percebiam as campanhas populares de alfabetização como uma ameaça ao seu *status quo*, sendo vistas como uma subversão a ordem estabelecida à medida que incentivavam a organização e reivindicações sociais. O governo, por sua vez, buscava desenvolver políticas que minimizassem as reivindicações de ambas as partes, embora pouco tenha sido concretizado.

Os militares, percebendo a fragilidade nacional²⁸, apresentaram-se como salvadores da Pátria e, junto com os grupos conservadores,

28 Essa fragilidade se configurava pelos conflitos ideológicos que se passavam no período, alguns lutavam pela mudança social, mas eram acusadas de comunistas. O comunismo era visto pela Igreja e conservadores como anticristão, parte da sociedade era cristã, e, não

aplicaram um golpe de Estado. Tais grupos, abalados com a possibilidade de perderem sua hegemonia, apoiaram os tempos mais desumanos que o Brasil já vivenciou. Assim, reprimiram grupos sindicais, trabalhadores urbanos e rurais, educandos e religiosos que sustentavam, supostamente, qualquer ideologia contrária à que fora estabelecida.

O MEB, que vinha desenvolvendo um trabalho voltado para a conscientização e politização, também passava pelo crivo dos militares. Sedes foram invadidas; materiais, confiscados ou destruídos, como o livro de leitura *Viver é lutar*; escolas e sistemas, fechados²⁹, como os sistemas de Pernambuco, Alagoas, Mato Grosso, Goiás, Bahia e Minas Gerais; muitos membros do Movimento foram presos e convocados a prestar depoimento. Em algumas localidades os bispos tinham receio de aceitar o Movimento para sua arquidiocese, provavelmente, por achar que era subversivo.

Preocupados com a ameaça comunista dentro do Movimento criado pela Igreja Católica, bispos brasileiros procederam à reorganização da sua proposta didática e pedagógica, para que, assim, mantivessem os sistemas radiofônicos. Poucos eram os bispos que defendiam as atividades desenvolvidas pelo MEB. Uns, até mesmo, renegaram o Movimento, enquanto outros apenas declaravam que “falhas humanas são inevitáveis em qualquer organização” (KADT, 2007, p. 219).

queria ser associada a tal movimento. Os mais conservadores - grandes proprietários de terra, empresários, etc. -, também não queriam ter suas economias e posses fragilizadas com as constantes reivindicações e greves, então, boa parte apoiou o golpe. A igreja também não queria o país envolvido com o comunismo, por isso, boa parte apoiou o golpe. Em contrapartida, alguns educandos, camponeses e proletários envolviam-se em constantes manifestações em busca de melhorias sociais, contrariando o que as elites econômicas e conservadores queriam. O presidente João Goulart perdia apoio das elites por muitos associá-lo ao socialismo e, os menos favorecidos vinham descrentes dos governantes pelas promessas não consolidadas, mesmo que o presidente tenha se mostrado favorável às políticas para o desenvolvimento das comunidades, a grande maioria dessas promessas não saíram do discurso. Capitalistas e militares aproveitaram-se dessa aparente instabilidade nacional para instaurarem o golpe que buscavam há um tempo, como nos apresenta a historiografia.

29 Fávoro (apud KOLLING, s/d) assevera que o fechamento dos maiores sistemas ocorreu principalmente no final de 1966.

Durante o auge da ditadura civil-militar no país, a Paraíba, como os demais estados, também sofria com as repercussões coercitivas dos militares que prendiam e torturavam civis envolvidos com as causas populares, principalmente os camponeses, estudantes e religiosos acusados de subversão. Após estas ações coercitivas, diversas campanhas tiveram suas verbas cortadas e foram extintas.

Todavia, algumas campanhas continuaram, a exemplo das organizadas pela Igreja Católica, mas sempre fiscalizadas para não aderirem a metodologias subversivas. Nacionalmente, podemos destacar o MEB, e, na Paraíba, uma experiência conduzida por católicos foi desenvolvida na Vila Japonesa, bairro de João Pessoa, liderada pelo Padre Everaldo Peixoto que recebeu maior incentivo com a vinda de Dom José Maria Pires, bispo da Paraíba, de 1966 a 1995, que ampliou por meio da Ação Pastoral da Arquidiocese (APA) um projeto social e educativo para todo o estado. As ações do bispo ficaram conhecidas como a Igreja Viva.

Segundo Pereira (2012), a comissão organizada por Dom José Maria Pires, criada em 1967, tinha dois segmentos “um voltado para a pastoral geral, cujos destinatários eram as paróquias, e outra chamada de pastoral especial, que compreendia quatro grupos: os camponeses, os operários, os jovens e os pescadores” (PEREIRA, 2012, p.111). Envolvidos nas causas populares do estado, os religiosos e leigos que participavam das pastorais começaram a perceber a carência por grupos de alfabetização de adultos e as condições precárias que viviam os mais humildes no estado. A partir dessas vivências, começaram as campanhas de arrecadação de alimentos e vestimentas, além de organização para a construção de habitações e cooperativas para contribuir com a vida dos que viviam no interior do estado (PEREIRA, 2012).

Nas leituras realizadas, percebemos que a APA vislumbrava desenvolver ações para que a Igreja na Paraíba estivesse mais presente no cotidiano dos mais humildes, assim como as orientações dadas pelo Concílio Vaticano II. Alguns cursos oferecidos pela Ação Pastoral estavam relacionados à formação do ensino religioso, no entanto, à medida que

a necessidade de cursos de alfabetização se tornavam evidentes, houve uma reorientação das ações para a educação de base.

O MEB por já vir desenvolvendo ações no âmbito social e educacional no Brasil foi escolhido pela pastoral arquidiocesana para contribuir por meio de formações educativas com a APA, realizando assim assessoramento na Paraíba.

MEMÓRIAS DOCUMENTAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA APA: UMA ALFABETIZAÇÃO EM BUSCA DA CONSCIENTIZAÇÃO EM TEMPO DE RECESSÃO

As ações do Movimento de Educação de Base eram conhecidas nacionalmente e internacionalmente e assim repassaram experiências para diferentes grupos, a exemplo das CEBs e da APA. Na Paraíba, a ação pastoral arquidiocesana via a necessidade de alfabetização e de desenvolvimento de ações sociais.

Orientados pelo bispo Dom José Maria Pires, a igreja viva e a Ação Pastoral Arquidiocesana conseguiram angariar ações para o desenvolvimento das comunidades. O bispo para estimular e alavancar estas ações realizou parcerias com o MEB para que o mesmo realizasse formações continuadas e assessorasse a implementação de um projeto de alfabetização, conforme verificamos em documentos. Vale ressaltar que outros projetos foram solicitados, mas nos arquivos pesquisados encontramos apenas o de alfabetização.

No que tange à formação dos envolvidos com a promoção humana no estado, a APA convidou as paróquias para a realização de um encontro que aconteceu entre os dias 12, 13 e 14 de dezembro de 1970 e, após toda essa orientação foi organizado o projeto da igreja católica para a alfabetização no estado.

Tivemos acesso a alguns relatórios que sistematizavam a realidade das paróquias paraibanas naquele período e as necessidades inerentes para que pudessem realizar um trabalho de alfabetização dos

camponeses, trabalhadores rurais e urbanos. Durante o encontro, os partícipes traçavam alguns questionamentos sobre as problemáticas de suas localidades, surgindo algumas temáticas que se apresentaram como relevantes para a discussão. Eram elas:

- 1- Tomar conhecimento do que seja Educação de base. Até que ponto o que fazemos é educação de base.
- 2- Necessidade de uma metodologia que leve o povo à ação;
- 3- Formação do senso crítico que leve à avaliação;
- 4- Estruturação da A.P.A. depois do planejamento;
- 5- Redefinição dos objetivos da A.P.A.

(ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA, 1970, p.1).

Vemos que os envolvidos com a promoção humana em suas comunidades percebiam a necessidade de conhecer o que seria uma educação de base que alcançasse o senso crítico dos cidadãos paraibanos, talvez pelo fato de que os mesmos compreendiam as problemáticas que o homem do campo e da cidade viviam naquele contexto de seca, desemprego e falta de terras próprias para o camponês cultivar. Neste encontro é apresentada, também, a necessidade de se discutir o contexto que os envolvidos se encontravam para que os assessores do MEB pudessem contribuir com o desenvolvimento social e educacional do estado.

A equipe de assessoria do MEB e os coordenadores da APA avaliaram e planejaram as atividades para os dias do encontro com leigos e religiosos. Tinham como objetivo a “animação e capacitação para a melhoria do trabalho” (ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA, 1970, p.5), através de dinâmicas de grupo, trocas de experiências, apresentações dos resultados obtidos pelos questionários, incluindo as carências e as prioridades, além de uma capacitação específica de avaliação. Foi durante os dias 12 e 13 que os participantes vivenciaram diferentes experiências

voltadas a instigá-los à realização de planos de estudo que partissem do universo das práticas do povo, realizando uma alfabetização que emergisse dos interesses dos envolvidos.

Segundo Pires (apud GIACOMELLI, 2001, p. 161), as “[...] pessoas, a partir do que elas fazem e do que elas conhecem, vão colocando suas experiências e essas são colocadas em diálogo com os conhecimentos ‘formais’” e, assim, a partir do diálogo deveriam ser desenvolvidas as experiências educacionais, principalmente as de Jovens e Adultos que se mostravam como necessidades no âmbito paraibano.

Diante de todas as reflexões, pontos importantes foram destacados pelos participantes do encontro e aqui apresentaremos, apenas, dois destes por estarem mais próximos do universo educacional que estamos buscando enfatizar ao decorrer do texto: “[...] 4. Conscientização. / [...] 8. Na promoção humana são mais importantes os trabalhos de alfabetização e clube dos jovens” (ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA, 1970, p. 7). Vejamos que havia o interesse por conscientizar os cidadãos sobre as condições desumanas que, por vezes, lhes eram impostas por parte das elites econômicas locais, nacionais e internacionais, boa parte dessas condições são reflexos da ineficiência ou falta de políticas públicas voltadas para as reais necessidades do povo.

O encontro foi importante para fomentar a inquietação dos partícipes sobre a educação que vinha sendo desenvolvida no estado e provavelmente muitos passaram a questionar tal realidade e a contribuir com suas localidades. Por meio de leituras bibliográficas, tivemos acesso a textos que apresentam discussões sobre movimentos populares de religiosos e leigos que foram perseguidos pelos militares locais, haja vista as reflexões que realizavam, podemos citar os trabalhos de Giacomelli (2001) e Ribeiro (2013).

O projeto de alfabetização apresentava várias atividades interligadas e estruturadas para orientar ações essenciais para a implementação e execução do trabalho educativo. A proposta presente no documento evidenciava o momento histórico que passávamos, um documento com poucos detalhes e, por isso, acreditamos que muito fora inibido desses

documentos, não chegamos a encontrar relatórios que descrevessem a prática dos docentes, algo que era corriqueiro na didática dos projetos orientados pelo MEB. Acreditamos que estes silenciamentos se davam pela coerção do período autoritário vivenciado, até porque vimos nos levantamentos bibliográficos o assíduo trabalho do bispo paraibano para que houvesse uma conscientização e garantia dos direitos humanos. Dom José, na Paraíba, e Dom Helder, em Pernambuco, ficaram conhecidos como bispos nordestinos subversivos por lutarem pela melhoria do campesinato e dos mais humildes.

As ações da igreja viva, da APA e indiretamente do MEB foram significativas na Paraíba, principalmente pelas orientações dadas pelo bispo para que a educação tivesse sentido e contribuísse para o desenvolvimento das comunidades que sofriam com as constantes negações de direitos por parte do estado repressor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos educacionais populares tiveram significativas atuações no cenário brasileiro, pois, conseguiram desenvolver ações para a melhoria da qualidade de vida de várias comunidades. A igreja católica orientada por encíclicas papais também saiu à frente em vários países para angariar mais fieis, na busca de disseminar sua fé e estar próximo a luta dos mais humildes, em prol da equidade social.

No Brasil, muitos padres apoiaram a ditadura civil-militar, a princípio por acreditarem na “ordem” e no afastamento comunista do país, pois, propagara-se uma ideologia negativa sobre o comunismo. Alguns podem se perguntar o real interesse da igreja católica em apoiar os movimentos populares, será que realmente os padres apoiaram movimentos de conscientização e garantia dos direitos humanos? Precisamos entender que os mais conservadores difundiam ideias de que os movimentos eram comunistas. Além disso, havia no âmbito religioso as alas conservadora e progressista, que possuíam ideias e posicionamentos diferentes. Muitos padres quando se envolveram no

cenário popular perceberam as ações de coerção dos militares e a falta de políticas públicas em relação aos menos favorecidos. Dessa forma, as promessas de que os militares seriam os salvadores do país e de que desenvolveriam ações para os brasileiros saírem da zona de miserabilidade não se cumpriam, fato que impulsionou tais padres a lutarem pela causa popular.

No entanto, devemos lembrar que alguns continuaram apoiando o golpe, mas os que lutaram com e pelo povo conseguiram realizar a diferença no cenário social.

A inquietação de alguns religiosos foi grande e estes passaram a desenvolver ações para modificar a realidade da sociedade brasileira espoliada. Essa inquietação possibilitou a criação e a reorganização de alguns grupos e movimentos que almejavam a transformação social em diversos estados brasileiros, a exemplo da Paraíba, que recebeu uma parcela de contribuição do Movimento de Educação de Base para a consolidação do projeto que já vinha desenvolvendo pela APA.

Os movimentos de resistência, religiosos ou não, foram significativos para a retomada da redemocratização e para a melhoria da qualidade de vida. Sabemos que muito ainda precisa ser feito para a equiparação social, mas sem esforço não há consolidação do direito. Desta forma, os movimentos de rua, de camponeses, estudantis, sindicalistas e religiosos lutaram e conseguiram a redemocratização, no entanto, sempre nos depararemos com injustiças, o que nos leva a pensar que esses movimentos não devem cessar. Hoje eles surgem com outra roupagem, mas o esforço pela paz e justiça social continuará, até que qualidade de vida para todos os cidadãos seja alcançada.

Por tudo isso, percebemos a importância de rememorar histórias educacionais, para o conhecimento de vivências passadas, e para que possamos contribuir para impedir o esquecimento.

Pois, não podemos permitir que informações falseadas/aligeiradas ou ambíguas sejam tomadas como verdadeiras e que a história de recessão se repita, desconsiderando as memórias dos que lutaram pelo retorno da democracia e pela retomada de nossos direitos.

REFERÊNCIAS

ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA. **Relatório do encontro da coordenação da APA com o MEB**. In.: Fundo do conselho pastoral, dossiê do movimento de educação de base, série: eventos/textos, 1965-1978. 1970.

FÁVERO, O. **Uma Pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 2006.

GIACOMELLI, Gabrielle. **Igreja Viva**: Uma análise da dimensão educativa da ação pastoral popular da arquidiocese da paraíba, 1966-1973. 2001. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

KADT, E. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

KOLLING, J. I. **O Movimento de Educação de Base**: uma religação ao compromisso social. Disponível em: <<http://www.unilasalle.edu.br/lucas/assets/upload/MEB.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

PEREIRA, Vanderlan Paulo de Oliveira. **Em nome de Deus, dos pobres e da libertação**: ação pastoral e política em Dom José Maria Pires, de 1966 a 1980. 2012, Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

RIBEIRO, R. A. **A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil – Estados Unidos**. São Paulo: Perspectivas, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Populismo, ditadura e educação**: Brasil/ Paraíba, anos 1960. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. **O anjo da história e a memória das vítimas**: o caso da ditadura militar no Brasil. Veritas: Porto Alegre. v.53. n.2,abr/jun 2008, p.150-178.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **Educar para transformar**: educação popular, igreja católica e política no movimento de educação de base. Petrópolis: Vozes, 1984.

5 HISTÓRIA E MEMÓRIA DO COLÉGIO MADRE ANA COUTO (1958-1998), CRATO-CE

Lia Machado Fiuza Fialho

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

lia_fialho@yahoo.com.br

Antoniele Silvana de Melo Souza

Universidade Estadual do Ceará (UECE).

antonielesouza@hotmail.com

Zuleide Fernandes de Queiroz

Universidade Regional do Cariri (URCA).

zuleidefqueiroz@gmail.com

“O Colégio Madre Ana Couto prestou notáveis serviços no campo da educação à mocidade feminina do Crato e do Cariri, espalhando a sua sombra benfazeja no setor educacional”.

(A Ação, 1970, p. 3)

INTRODUÇÃO

Este capítulo situa-se no campo da história da educação e tem por objeto de estudo o Colégio Madre Ana Couto. Acredita-se que pesquisar tal instituição contribui com a historiografia educacional, em especial a cearense, pelo viés da história das instituições escolares. O Colégio Madre Ana Couto foi um estabelecimento com fundação em 1958, permanecendo em atividade até 1998, no município do Crato, região sul do Ceará, precisamente na microrregião denominada Cariri.

A curiosidade propulsora da pesquisa foi ensejada mediante a inquietação acerca de como o Colégio Madre Ana Couto (1958-1998) interferiu na educação feminina da segunda metade do século XX na cidade do Cariri. Considerando a importância dessa instituição para a sociedade cratense, este estudo objetivou compreender como se deu a atuação educacional do Colégio Madre Ana Couto por intermédio da relação entre sua história e a proposta educativa dispensada às meninas. Compreender sua influência na sociedade para a formação das jovens mulheres carentes, que inicialmente representavam o público atendido pela instituição, permite não apenas a descrição de um espaço escolar, mas a análise das relações sociais, históricas e culturais que permeavam os ideários educacionais, viabilizando a identificação de paradigmas e a compreensão de permanências e rupturas.

O seu percurso e a simbologia histórico-educacional emergentes do Colégio Madre Ana Couto são fundamentais para o entendimento elucidativo de sua representatividade ideológica para a sociedade cratense, que imbricava, durante os anos iniciais de sua atuação, a ambivalência entre moralidade e avanços urbanos.

A pesquisa qualitativa, de cunho histórico, utilizou o percurso metodológico da história oral temática, complementada com fontes documentais. A intenção primeira era que essas últimas ganhassem destaque e que a pesquisa fosse do tipo documental, entretanto o desenvolvimento do estudo apontou situação complexa: como os documentos escolares não foram conservados apropriadamente e adequadamente, apesar de encaminhados para a Secretaria Estadual de Educação, foram desprezados, o que acarretou uma escassez de fontes documentais. Somando-se a isso, uma busca bibliográfica na literatura já produzida, especificamente sobre a instituição objeto desta pesquisa, demonstrou produção historiográfica incipiente.

A história oral temática, com efeito, demonstrou ser adequada para o desenvolvimento da pesquisa, já que permitiu ensejar ênfase às fontes orais de sujeitos que vivenciaram a rotina do Colégio Madre Ana Couto – narrativas de Madre Maria Carmelina Feitosa e Sonia Maria

Santana, as quais foram gravadas, transcritas na íntegra, validadas e textualizadas. Essas narrativas foram complementadas com as fontes documentais encontradas – fotografias, alguns registros escolares e jornais –, que, por sua vez, possibilitam a realização de entrelaçamento entre fontes com vistas à melhor compreensão do objeto, tornando-o mais vivo e representativo das trajetórias vivenciadas pelos homens no passado, clarificando experiências e singularidades. Fonseca (1997, p. 39) compartilha a premissa aqui defendida, quando leciona:

[...] as narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Aqui, ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador. A história oral [...] constitui uma possibilidade de transmissão da experiência via narrativas.

O capítulo em tela, desenvolvido desde a história oral temática, foi dividido em cinco tópicos, sendo este o primeiro, denominado “Introdução”, no qual se apresentam a temática e sua delimitação, o objeto de estudo, o problema, o objetivo, a metodologia e a estrutura do texto. No segundo tópico, intitulado “A instituição escolar e sua representatividade na História do Brasil”, realizar-se-á uma explicação introdutória acerca da importância de se conhecer a história das instituições educativas. No terceiro, “O Crato e sua relação com a Igreja Católica em meados do século XX”, desenvolver-se-á a contextualização da cidade do Crato, destacando brevemente algumas marcas históricas que constituíram a sua sociedade entre as primeiras décadas da República, tempo em que se perpetuavam as influências da Igreja Católica, lançando luz ao panorama da conjuntura educacional presente na segunda metade do século XX. Em seguida, no quarto tópico, “O Colégio Madre Ana Couto”,

destacar-se-á a criação do Colégio Madre Ana Couto, discorrendo-se sobre a intrínseca relação das simbologias religiosas como elemento de composição da cultura escolar, fazendo, assim, o elo entre os registros documentais e os relatos orais. Por fim, nas “Considerações finais”, o problema de pesquisa será retomado para ser sinteticamente respondido.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SUA REPRESENTATIVIDADE NA HISTÓRIA DO BRASIL

No Brasil, as primeiras noções sobre o despontar das instituições escolares ocorreram no período colonial, em espaços³⁰ que foram criados com fins específicos e ligados à ordem religiosa, com a necessidade de organizar uma educação colonizadora catequética³¹, período em que os jesuítas, ou Companhia de Jesus, começam a sua missão pelo território do país. Essa educação era voltada para a população nativa, principalmente com foco nas crianças, porque eram comparadas a “um papel em branco”³².

Por vários séculos, as transformações desse modelo educativo cristão-católico perpetuaram-se no Brasil e progrediram em níveis precisos para uma estrutura e organização do que seria uma noção de

30 “Esses jesuítas foram edificadores de casas, igrejas, colégios, até cidades: Bahia, S. Paulo e Rio são fundações deles, em grande parte. Em vinte anos, vemos as palhas, que eram a igreja e o colégio da Bahia, reconstruídas em taipa, chegarem à pedra e cal, antes da cantaria da Catedral, no Terreiro de Jesus; Piratininga saiu de onde era para se tornar São Paulo, em torno do Colégio dos Padres, que das alturas de um oiteiro dominava as várzeas do Tietê e do Anhangabaú” (PEIXOTO, 1944, p. 99-100).

31 Educação com intuito missionário. “Os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão, considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549, com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas” (SAVIANI, 2010, p. 26).

32 “Foi, a nosso ver, a emergência das atitudes de valorização da infância, somada à elaboração de um modelo ideológico da criança-Jesus – ambos emigrados para a colônia na mentalidade jesuítica –, fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto desejavam escrever; e inscrever-se” (DEL PRIORE, 1996, p. 12).

um “sistema educacional”, a qual abarcaria não mais uma aculturação³³, devendo estender-se para uma formação de indivíduo dentro dos moldes teológicos como prática pessoal de vida. Então, a expansão desse modelo e prática pedagógica, destinados para fins formais, como: conventos e seminários³⁴, serviriam como meio facilitador para o envolvimento desses indivíduos ao processo de disseminação religiosa, além dos colégios e casas de acolhimento(SAVIANI, 2010).

Na mudança do sistema político de Colônia para Império, o novo Estado é considerado curto para a história da educação, mas significativo, devido à ruptura do Império com a Igreja; a relação da primazia educacional religiosa é abalada. As instituições escolares, revestidas com os arquétipos mesclados em estruturas, objetos, elementos, práticas e ações voltados para um foco ultramontano de fé, teriam que dividir esse espaço com uma nova concepção de educação, permeada por um novo olhar, o qual deveria corresponder a uma política e economia estatal para atender à nova sociedade.

Com o advento da República do Brasil, nas primeiras décadas que sucederam essa política, os modelos pedagógicos começaram a mudar o cenário da educação ao vislumbrar um sentido de progresso e nacionalidade. Era necessário construir mais espaços ou estabelecimentos educacionais que emblemassem esse tipo de nação. Nesse sentido, Magalhães (1999, p.69) assevera sobre a importância de “[...] compreendermos que a instituição educativa constrói um projeto pedagógico, indo ao encontro de um determinado público, constituindo-se desse modo a relação e a razão fundamentais para manutenção e desenvolvimento de seu projeto educativo”.

Pode-se entender, dessa maneira, a abundância dos elementos que constituem os espaços educacionais e, a partir deles, aprender a desvelar a história da educação e contextualização identitária de um povo, com suas especificações, métodos, práticas e reflexos.

33 Bosi (1992) discute a categoria aculturação e o referido processo promovido pelos jesuítas.

34 Entre vários autores que abordam as formas pedagógicas, Schmitz (1994) detalha esse processo na trajetória jesuítica com a educação.

“Assim, educação/instituição traduz toda a panóplia de meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social” (MAGALHÃES, 2004, p. 15).

Até meados do século XX, entre as reformas educacionais e contextos políticos, a educação foi palco de ensaios e projetos, com a congruência do desejo de modernidade e de avanço, os quais se articulavam persistentes como afirmação do alcance político republicano. É nessa perspectiva que a educação passou a ter uma ação e a fomentar a percepção de uma apropriação educacional desenvolvida com essa finalidade em estabelecimentos específicos, com vistas a promover mudanças que se coadunassem com a modernidade.

Esse cenário de modernização, que também chegou à educação, influenciou a constituição de algumas instituições, dentre elas o Colégio Madre Ana Couto, possibilitando-se, com sua historicização, traduzir os objetos, espaços e sujeitos, ou seja, permitindo compreender a intencionalidade da educação formal proposta ao indivíduo; no caso, como ser de assimilação e reflexão dos componentes que o circundam.

A atividade educativa é contemplada através da dimensão do espaço, cujo planejamento, cotidiano, materiais, ações pedagógicas, eventos escolares, dentre outros aspectos, têm por condição básica a representatividade do ideário de educação que está encorpado na política de uma determinada época, que, por seu turno, é inserida na escola e na sociedade como diretriz mediadora para um constructo e como formação educacional em consonância com o que se espera para os indivíduos sociais.

As dinâmicas dessas ações traduzem a evolução da historiografia das instituições educacionais em determinados contextos, como vestígios da história de uma sociedade. Logo, para além de preservar a história e a memória do Colégio Madre Ana Couto, este estudo permite desvelar

como se deu a atuação educacional dessa instituição por intermédio da relação entre a história e a proposta educativa dispensadas às meninas.

O CRATO E SUA RELAÇÃO COM A IGREJA CATÓLICA EM MEADOS DO SÉCULO XX

Situado no interior sul do Ceará, na região do Cariri cearense, a cidade de Crato, em meados do século XX, dispunha, em seu legado, de características geográficas que a referenciavam por causa de suas peculiaridades naturais. A cidade do Crato é envolvida pela Chapada do Araripe, sítio arqueológico de clima ameno que possui fauna e flora variadas, caracterizado pela existência de diversas fontes de água, destoando das regiões circunvizinhas, assoladas com o sol forte do clima semiárido e vegetação típica do sertão nordestino– caatinga. Tais características atraíram os primeiros colonizadores para o Cariri, bem como muitos passantes que procuravam sobreviver às constantes secas que marcaram os séculos XVIII e XIX no Ceará (PINHEIRO, 2009). Por intermédio dessa estrutura geológica, o Cariri se tornou atrativo para moradia e potencialmente propício para economia, já que a sua vegetação, o clima e, conseqüentemente, o solo reuniam condições propícias para o plantio e a colheita da terra na atividade agrícola. Somando-se a isso, a cidade era rota de ligação entre os estados do Pernambuco e Piauí³⁵.

A cidade do Crato distinguia-se das demais localidades não só pela exuberante natureza e pelos crescentes índices demográficos³⁶, sendo, em sua história, personalizada pela atuação de alguns personagens

35 De superfície tabuliforme, a Chapada do Araripe faz divisa com os estados de Pernambuco e Piauí. Possui “[...] cerca de 180 quilômetros de comprimento no seu maior eixo leste/oeste, com uma variação de cerca 30 a 70 quilômetros de largura no seu eixo norte/sul. No topo da Chapada sua área é de 7.500 quilômetros quadrados, e sua altitude varia de 1.000 a 700 metros” (LIMAVERDE, 2007, p. 2).

36 Segundo revela o Censo Demográfico (1959, p. 1986), “[...] o total de habitantes do município de Crato foi de 38.641 habitantes, dos quais 27% ou 10.504 sabiam ler e escrever, sendo 4.962 homens e 5.542 mulheres. O número de pessoas do mesmo grupo de idade, na sede municipal, era de 13.230”.

marcantes, que, sob a égide da perspectiva da história política e heroica, buscaram ideologias emancipatórias e patrióticas que atribuíam a dados sujeitos méritos de heróis nacionais, como é o caso de Bárbara de Alencar, naturalizada cratense, que hoje se inscreve no rol da História brasileira pela Lei nº 13.056, de 22 de dezembro de 2014; seu nome consta no Livro dos Heróis da Pátria.

A descrição anteriormente mencionada é representada em uma crônica durante a solenidade festiva em comemoração ao centenário do Crato. Nesse sentido, continua o Jornal *O Povo* (1953, p. 4):

Berço da nobre estirpe dos Alencares, ela [a cidade do Crato-CE] guarda no seu passado heróico [sic] lutas e feitos memoráveis. Notabilizou-se pela voz extraordinária dessa mulher símbolo que foi Bárbara de Alencar, [...] heroína inquebrantável, que trocou o conforto do lar e aconchego da família pela tortura dos ferros e inferno dos calabouços, em holocausto ao luminoso sonho da República [...].

Nessa perspectiva, a citação menciona a cidade do Crato como berço de uma elite, inclusive as manifestações de lutas que existiram naquela cidade preludiam em seu arcabouço a noção de uma localidade que transpassava a noção de “progresso e grau de civilidade”, de modo que um de seus maiores símbolos emblemáticos de bravura estampava-se inesperadamente através de uma mulher, Bárbara de Alencar (ALBUQUERQUE, 2009).

A valorização de suas apropriações históricas fez o Crato denominar-se, posteriormente, como “celeiro cultural”, pois possuía diversas construções no âmbito da cultura³⁷. Ligada ao contexto

37 Sobre os aspectos culturais, existem na cidade sete bibliotecas, quatro das quais se destacam pelo número de volumes que apresentam, conforme demonstração que se segue: “Biblioteca São José, com 2.500 volumes; Biblioteca do Colégio Diocesano, 2.000 volumes; Biblioteca Farias Brito, com 1.800 volumes; e Biblioteca Pública Municipal, com 1.500 volumes. As demais, apesar de menos movimentadas, apresentam regular funcionamento, conforme se verifica: Biblioteca Tristão de Ataíde, com 1.200 volumes; Biblioteca São Luís

desenvolvimentista e de progresso, a cidade do Crato valorizava a educação, com o ensino das primeiras letras³⁸. Sobre essa temática, salientamos que, na segunda metade do século XX, ainda havia a hegemonia educativa exercida pela Igreja Católica, abrangendo os públicos masculino e feminino das classes socioeconômicas média e alta da região, sem relegar o ensino pós-primário³⁹.

Portanto, a educação era a pupila da Diocese do Crato, desde o seu primeiro bispo, Dom Quintino Rodrigues de Oliveira e Silva (1914-1929); em seguida, continuou sendo valorizada por Dom Francisco de Assis Pires (1931-1959) e também pelo terceiro bispo, Dom Vicente de Paulo Araújo Matos (1961-1992)(MONTENEGRO, s.d.). Esse último trouxe um olhar diferente para a sociedade cratense, haja vista que, como um “[...] homem plenamente identificado com os problemas da cidade e da região” (MONTENEGRO, s.d., p. 142), apresentou ao Cariri um trabalho cristão envolvido na assistência social e desenvolvimentista. Logo, Monteiro (s.d., p. 144) afirma que o Bispo Dom Vicente criou:

O Ginásio e Escola Normal Madre Ana Couto, para jovens desafortunadas e de boa vontade – A Rádio Educadora do Cariri com as escolas radiofônicas [chegando a 900 escolas até a década de 1960] que fazem

de Gonzaga, com 1.000 volumes; e Biblioteca Capistrano de Abreu, com 800 volumes. Funcionam dois jornais, ‘A Ação’ e ‘Jornal da A.A.B.B.’, além de uma revista, a ‘Itatyra’, órgão de assuntos históricos e literários” (IBGE, 1959, p. 186).

- 38 “O município de Crato possuía, em 1956, 139 unidades escolares de ensino primário fundamental comum, com a matrícula inicial de 5.295 alunos de ambos os sexos” (IBGE, 1959, p. 186).
- 39 “12 estabelecimentos de ensino extraprimário denominados: Colégio Diocesano do Crato (curso ginásial e colegial), Centro de Iniciação Profissional 1º de Maio, Curso de Datilografia Profissional Cecílio Rocha, Curso Doméstico ‘Santa Zita’, Escola Doméstica Nossa Senhora de Fátima, Escola Técnica de Comércio da Associação dos Empregados do Comércio do Crato, Escola de Datilografia da União Artística Beneficente, Escola de Música ‘Branca Bilhar’, Ginásio Santa Teresa de Jesus, Seminário São José e Seminário Apostólico da Sagrada Família (preparação de jovens para a carreira eclesiástica) e Patronato Padre Ibiapina (cursos domésticos). A matrícula inicial das referidas escolas foi de 1.192 alunos de ambos os sexos, sendo 75 masculinos e 617 femininos” (IBGE, 1959, p. 186).

a difusão do útil e da verdade e dão combate ao analfabetismo. – A Empresa Gráfica LTDA. Com o Jornal ‘A Ação’, órgão da Diocese que representa sem desmerecimento a imprensa regional. – A Escola de Líderes Rurais, o movimento de Cooperativismo e de Sindicatos, divulgando-se por várias paróquias da Diocese, orientando e promovendo o homem do campo com a finalidade de levar-lhe muitos conhecimentos úteis, elevando seu padrão de vida, integrando-o na comunidade social. – O Centro de Treinamento do Crato – CETRED –, em cooperação com o Governo do Estado, prestando relevantes serviços à Comunidade diocesana, promovendo encontro de classes, cursos de formação, organização de planos de trabalho que habilitem as metas que devem seguir os nossos homens.

O Crato, por meio do Estado e da Igreja Católica, estaria no empenho das políticas progressistas, que, nas décadas de 1950 e 1960, faziam alusão a avanços mediante investimentos no campo educacional e social, dispondo à população no geral a produção de conhecimentos e a qualificação no campo de trabalho. Ao recordar sobre a organização da educação em Crato, através do Colégio Madre Ana Couto, a Madre Feitosa menciona:

Dom Vicente conseguiu um convênio com o governo, então assumiu o professorado, pagava o professorado, e a fundação[Casa de Caridade] dava o prédio e a administração aos cuidados das irmãs; muitas irmãs deram grande contribuição à instituição[Colégio Madre Ana Couto]– Madre Teixeira, Irmã Berenice, Irmã Mirian, que é minha irmã–, como voluntárias, e o professorado contratado pelo Estado, então foi uma ideia maravilhosa, eram professores muitos bons.⁴⁰

40 Madre Feitosa é a Madre Geral da Casa de Caridade desde 1961 e continua contribuindo na área da Educação no Cariri desde a década de 1940. Entrevista concedida por Madre Maria Carmelina Feitosa às pesquisadoras em 6 de julho de 2016, no Crato-CE.

Embora a passagem supracitada não apresente o tempo específico dessa ocorrência e a duração do fato, a exposição do evento amplia a compreensão de como a organização do sistema educacional era feita em parceria com o Governo do Estado do Ceará. Por conseguinte, a processualidade temporal da atuação do Colégio Madre Ana Couto poderá viabilizar variadas discussões e compreensões concernentes à história da educação no Crato.

O COLÉGIO MADRE ANA COUTO

O Colégio Madre Ana Couto (1958-1998) foi idealizado por Dom Vicente de Paulo Araújo Matos, terceiro bispo do Crato, que, após a fundação da referida instituição educativa, em 1958, entregou-a aos cuidados e à gerência das freiras da Casa de Caridade⁴¹, dessa forma “*O colégio foi muito bem estruturado, foi organizado pela Madre Gonçalves, que era exímia nesse trabalho, buscando o melhor e com perfeição. O Madre Ana Couto nasceu nos braços dela*”⁴².

Imagem1– Fachada principal do Colégio Madre Ana Couto



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras.

41 A Casa de Caridade foi uma instituição criada pelo Padre Ibiapina, que fundou 22 casas em todo o Nordeste; a 14ª instituição foi a de Crato-CE, em 1868.

42 Madre Maria Carmelina Feitosa, em entrevista anteriormente citada.

Sua arquitetura possuía arcadas em estilo neocolonial, com salas amplas ornamentadas com mobília típica de um contexto de ensino tradicional, com carteiras enfileiradas, quadro e destaque para a mesa do professor. A estrutura do prédio, visualizando-se ainda a Imagem 1, era um elemento que manifestava o esmero em sua construção e a magnitude do projeto, indícios que, nos anos finais da década de 1950, transpareciam modernidade e comprometimento com o público atendido, visto que sua estrutura voltava-se especificamente à finalidade educacional.

A Madre Gonçalves⁴³ foi a primeira diretora da instituição; ela era formada em Serviço Social por uma universidade dos Estados Unidos. A madre, até então, desde que havia chegado ao Crato, ocupava-se com a responsabilidade de cuidar da Casa de Caridade e, conseqüentemente, da organização das obras advindas dessa instituição religiosa, que abrigava freiras de várias congregações, a fim de prosseguir com as obras sociais administradas pela Casa de Caridade. A Madre Geral da Casa de Caridade teve, como uma de suas funções, a responsabilidade no direcionamento das diretrizes escolares do Colégio Madre Ana Couto.

Em 1961, a Madre Geral Maria Carmelina Feitosa, ou simplesmente Madre Feitosa, assumiu a Casa de Caridade como madre geral e, assim, como diretora do Colégio Madre Ana Couto. Memoravelmente ela relata: *“Dom Vicente era uma pessoa calma, serena, mas empreendedora, muito empreendedora. Ele começou a fazer o projeto de renovação da instituição e, dentro desse grande projeto, ele inseriu a criação de um ginásio para moças pobres, dentro da visão do Padre Ibiapina”*⁴⁴.

Assim, o Colégio Madre Ana Couto estruturava seus princípios de formação com base nos preceitos da Igreja Católica, através do ideário social fundante das “Casas de Caridade do Padre Ibiapina”, que, além da questão social, conceberia um direcionamento de formação feminina cristã católica, motivo pelo qual havia designado expressamente a gerência do estabelecimento às religiosas. Inclusive, a referência feita na criação do

43 Madre Geral da Casa de Caridade em Crato-CE no período até 1960.

44 Madre Maria Carmelina Feitosa, em entrevista anteriormente citada.

Colégio Madre Ana Couto demonstrava que a instituição foi planejada com um intuito social relevante dentro das perspectivas do Bispo Dom Vicente: “*Em abril de 1957, Dom Vicente levou o projeto pronto do Colégio Madre Ana Couto; em fevereiro de 1958, o colégio funcionou no prédio*”⁴⁵.

O Colégio Madre Ana Couto iniciou suas atividades aderindo a uma normativa de atendimento às mulheres de família com a classe econômica desfavorecida. Esse público registrou, no primeiro ano de atividade, um quantitativo de 27 alunas matriculadas e cursistas. Tal quantitativo chegou a quintuplicar ao longo dos tempos. A Tabela 1 apresenta um resumo do quantitativo de matrículas registradas no transcurso dos anos:

Tabela 1 – Alunos matriculados no Colégio Ana Couto

Ano	Quantidade de alunos ⁴⁵
1958	27
1959	40
1960	34
1961	50
1962	52
...	
1966	113
...	
1977	127
...	
1994	152
...	
1998	101

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc/CE).

A forma de ensino, o suporte pedagógico, a qualificação do corpo docente e a estrutura física foram considerados adequados para a época. A instituição era reconhecida como estabelecimento de boa educação, é o que atestavam reportagens de jornal em mídias impressas, conforme se pode constatar adiante:

O professor do Colégio Madre Ana Couto é recrutado entre os melhores da cidade, quase todo ele formado

⁴⁵ Madre Maria Carmelina Feitosa, em entrevista anteriormente citada.

⁴⁶ Dados do Colégio Ana Couto encaminhados em documentação à Seduc/CE.

pela Faculdade de Filosofia. Passou, assim, a época da improvisação de professores do ciclo Ginásial e Colegial. Ali só ensina mesmo quem tem curso especializado e o resultado é o índice de aproveitamento cultural e de todos quando freqüentam ou frequentavam [sic] aquele renomado estabelecimento. (A AÇÃO, 1970, p. 3).

A Faculdade de Filosofia, noticiada pelo jornal acima mencionado, surge no início da década de 1960, quando a “Fundação Padre Ibiapina” incentiva a implementação do ensino superior em Crato-CE. Logo, a Faculdade de Filosofia e o Colégio Madre Ana Couto eram subsidiários da Fundação Padre Ibiapina, considerada parceira da Casa de Caridade. Desse modo, o Colégio Madre Ana Couto, que começou funcionando nas dependências da área da Casa de Caridade, mesmo local em que funcionaria futuramente a Fundação Padre Ibiapina, foi galgando visibilidade e prestígio social, ainda que voltado para o público feminino desfavorecido economicamente.

A entrada de alunas no colégio possuía uma gruta denominada “Gruta do Aparecimento de Nossa Senhora de Lourdes”, identificada nas Imagens 2 e 3, datadas do ano de 1962. Esse monumento situava-se no centro da escola, o qual podia ser visto em quase todos os cantos do prédio; até no pátio, espaço destinado às alunas como área recreativa e aos eventos festivos, ele ficava em evidência, visto que, ao saírem das salas, as discentes deparavam-se frontalmente com a gruta. Tal monumento possuía no centro a imagem de Nossa Senhora de Lourdes, que simbolizava o caráter religioso da instituição e também instigava nas estudantes a adoração à santa, já que a educação era mariana, ou seja, baseada em formar meninas para comportar-se como Maria.

Imagem 2 –Gruta de Nossa Senhora de Lourdes



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (1962).

Imagem 3 –Alunas durante o horário de recreio



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras(1962).

Nesse modelo de educação, conhecer a vida e a obra das santas era importante, pois servia de exemplaridade e modelo de comportamento a ser perseguido. Como assevera Lima (2009), o aparato da educação mariana estabelecido nas Casas de Caridade criadas pelo Padre Ibiapina fomenta regras ali implementadas que eram naturalizadas e revestidas de um poder presente na figura religiosa, com a valorização da pureza e do silêncio.

A gruta era simbolicamente utilizada em algumas festividades religiosas que pertenciam ao calendário da instituição de ensino, além de ser encontrada também no cotidiano escolar. Essa passagem é relatada pela Madre Feitosa: “*Antes das aulas, o corpo todo, docente e discente, fazia a oração diária e, aos sábados, fazia o Ofício da Imaculada Conceição*”⁴⁷. Nesse sentido, as características religiosas eram vistas de forma mais expressiva nos arredores da própria estrutura física do ambiente escolar, pois as simbologias/dogmas pertencentes ao catolicismo se faziam

47 Madre Maria Carmelina Feitosa, em entrevista anteriormente citada.

presentes desde a entrada do prédio, perpetuando-se nas práticas educacionais, como afirma Madre Feitosa.

Os aspectos de transformações histórico-educacionais que dialogam com o período do colégio apresentam-se através das normativas, registros, documentos e filosofia educativa. Essas transitavam pela manutenção da moral e dos bons costumes à medida que se modificavam para o “progresso” do século XX, marcado pelo higienismo. Decerto, todo esse arcabouço religioso mesclava uma identificação de sociedade, como destaca Saviani (2014, p. 70):

Apesar das expectativas alvissareiras da ordem e progresso do século XX, a higiene, a moralidade e religiosidade, a pureza, os ideais de preservação de raça, da sobrevivência social estamparam no sexo feminino seu emblema de manutenção da sociedade tradicional, e as mulheres continuaram sendo submetidas a padrões comportamentais que serviram para impor barreiras à sua liberdade, autonomia, principalmente em relação à sexualidade. Educar o sexo feminino passou a ser uma necessidade que se impunha cada vez mais adiante da sociedade urbanizada que ditava novas regras de convivência no espaço citadino.

Por conseguinte, também demonstrava a negação da autonomia feminina que era imposta pela família, geralmente representada pela figura paterna, que ditava a forma segundo a qual ela deveria se portar, restringindo não só suas escolhas, mas também o seu percurso de vida e profissionalismo. A aluna Sonia Maria Santana, em seu relato, de maneira breve e direta, tenta frisar: “*Eu fui para me formar; o sonho do papai era me formar lá*”⁴⁸. Esse trecho revela algumas inquietações em relação ao desejo e às pretensões profissionais da aluna e da sua família.

Conforme o Estatuto das Casas de Caridade de Padre Ibiapina, a educação às moças contemplava instrução para a leitura, a escrita, os

48 Sonia Maria de Santana, nascida em 1951. Foi aluna da turma de 1969 no Colégio Madre Ana Couto. Entrevista concedida às pesquisadoras em 22 de junho de 2016, no Crato-CE.

conhecimentos elementares de matemática, o cozinhar e o costurar. Buscava-se formar uma mulher boa dona de casa e, se possível, com condições de contribuir como orçamento familiar de seus futuros maridos no sustento do lar, já que as mulheres eram, em maioria, pobres e provavelmente iriam contrair casamento com homens de baixo padrão aquisitivo (LIMA, 2014).

Esse modelo de educação era apoiado pela família e pela sociedade em geral, pois, imersa numa cultura patriarcalista e machista, a família, especialmente na figura masculina, ainda dirigia o destino da vida pessoal e profissional dessas mulheres, principalmente no processo de educação, que era gerado para satisfazer os anseios de uma sociedade conservadora. Afinal, “As relações entre os sexos e, conseqüentemente [*sic*], aposição da mulher na família e na sociedade em geral constituem parte de um sistema de dominação mais amplo” (SAFFIOTI, 1969, p. 160).

As disciplinas que faziam parte da grade curricular do Colégio Madre Ana Couto compreendiam a estrutura do modelo ginásial e normal rural, conferindo às educandas a titulação de “Humanistas”, conforme se apresenta na Imagem 4, ou “Professoras Primárias”⁴⁹.

Imagem 4 – Placa de formatura.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (1961).

49 Autorizada pela Portaria de 19 de outubro de 1961, publicada no Diário Oficial em 4 de novembro de 1961.

Esse tipo de educação oferecida:

[...] deveria formar professoras para um desempenho profissional calcado no humanismo, na competência e na moralidade. Às mulheres essa educação, em nível médio, deveria bastar, mantendo-se o sexo feminino com um destino profetizado e ocupando o segundo lugar na esfera social. (ALMEIDA, 2007, p. 99).

Em vista das outras disciplinas que complementavam o currículo do colégio, fazemos menção à de “Horticultura”, que envolvia as jovens na prática das atividades do campo e no incentivo à agricultura familiar. A Imagem 5 explicita essa situação durante as atividades diárias da instituição.

Imagem 5 – Aula de Horticultura



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras.

A consubstanciação da educação, assentada na religiosidade e formação profissional, era frequentemente vivida pelas alunas em sua rotina escolar, conforme podemos observar nas Imagens 6 e 7. O corpo docente, em sua maioria composto por religiosos da Igreja Católica,

fomentava o contato direto não apenas das discentes, mas também da comunidade com os(as) religiosos(as) da instituição, para que fossem respaldados os princípios católicos diante das ações do colégio. Esse fato estava marcado principalmente nas participações, a saber: encontro de pais, serviço de orientação educacional e reuniões de professores, de acordo com o Livro de Reuniões do Colégio (1976).

Imagem 6 – Alunas e o Bispo Dom Vicente



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras.

Imagem 7 – Alunas e freiras



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras.

As manifestações formativas emergentes desse convívio atrelam o espaço educativo com a influência dos preceitos religiosos que a Igreja Católica disseminava com a educação, no qual as práticas educacionais eram incorporadas em uma dimensão simbólica fixa da religiosidade, no exemplo de Maria. Ao tempo que a modernização da segunda metade do século XX exigia uma formação voltada para o trabalho às classes economicamente subalternas, a Igreja participava dessa educação inculcando valores marianos às meninas, que tinham como base para sua educação desenvolver as habilidades domésticas para se tornarem boas esposas. No entanto, a formação humanística elementar – leitura, escrita, matemática – promovia os conhecimentos mínimos para a “nova” mulher, que deveria ajudar seu esposo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa questionou como o Colégio Madre Ana Couto (1958-1998) interferiu na educação feminina da segunda metade do século XX na cidade do Cariri. Objetivou-se compreender como se deu a atuação educacional do referido colégio por intermédio da relação entre sua história e a proposta educativa dispensada às meninas. Percebeu-se que, apesar dos grandes avanços sociais implementados no século XX, os quais aspiravam ao desenvolvimento e ao progresso nacional, o segmento educacional feminino na região do Cariri caminhava num ritmo tênue, por causa de suas tradições religiosas, ou seja, de maneira lassa. Esse segmento era versado em um código moral e religioso subserviente à Igreja Católica, à medida que já se percebia a necessidade do ingresso da mulher no mercado de trabalho.

A hegemonia dos preceitos católicos no Colégio Madre Ana Couto conduzia a normatização social das mulheres segundo o modelo mariano, em que se valorizava o silêncio, a discrição, a pureza, o casamento, a submissão ao marido, a maternidade e as prendas do lar. As instituições educacionais erguidas sob coordenação de Padre Ibiapina, no que concernem às suas práticas educativas, reforçavam a junção de um padrão de feminilidade subserviente tradicional, com a abertura sutil para a modernização, que absorvia a mão de obra feminina.

O Colégio Madre Ana Couto foi berço formativo para muitas mulheres do Cariri, em especial para as menos favorecidas, fomentando uma educação que articulava religiosidade e formação elementar humanista. Por meio dos vestígios resgatados dos relatos orais e das poucas fontes documentais – devido às suas destruições –, foi possível iniciar uma historiografia do Colégio Madre Ana Couto, no incentivo à educação cristão-católica voltada à instrução educacional sexista e conservadora em época de modernização. Faz-se necessário, contudo, questionar como o estado do Ceará está preservando a sua história da educação, já que descarta as fontes documentais que poderiam

subsidiar pesquisas nessa área, em especial aquelas referentes à história das instituições.

REFERÊNCIAS

- A AÇÃO. Colégio Madre Ana Couto. **A Ação**, Crato, 7 fev. 1970, p. 3.
- ALBUQUERQUE, Michele Rodrigues de. Bárbara de Alencar: do mito à narrativa histórica. **Historien**: Revista de História, Petrolina, n. 1, 2009.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Lei nº 13.056, de 22 de dezembro de 2014. Inscreve o nome de Bárbara Pereira de Alencar no Livro dos Heróis da Pátria. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2014.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papyrus, 1997.
- IBGE. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Conselho Nacional de Geografia e Conselho Nacional de Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1959.
- LIMA, Danielle Ventura Bandeira de. **A caridade segundo Ibiapina**: história e imaginário em Santa Fé. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões)– Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- LIMA, Danielle Ventura Bandeira de. **Devoção e santidade**: a idealização mariana do Pe. Ibiapina. Tese (Doutorado em Ciências da Religião)– Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.
- LIMAVERDE, Rosiane. Os registros rupestres da Chapada do Araripe, Ceará, Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA SAB, 1., 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: SAB, 2007.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **História da educação**: perspectivas para um intercâmbio interna-

cional. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-72.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

MONTENEGRO, Francisco. **Os quatro luzeiros da diocese**: Dom Quitinho, Dom Francisco, Dom Vicente e Dom Newton. Juazeiro do Norte: Universitária, [s.d.].

O POVO.15 out. 1953, p.4.

PEIXOTO, A. **História do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1944.

PINHEIRO, Irineu. **O Cariri**: seu descobrimento, povoamento e costumes. Fortaleza: Waldemar Alcântara, Fortaleza: FWA, 2009. Fac-símile da edição de 1950.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1969.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **Os jesuítas e a educação**: filosofia educacional da Companhia de Jesus; São Leopoldo: Unisinos, 1994.

6 “ENSINAR” HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – sujeitos professores e suas representações

Marta R. G. Favaro

*Universidade Estadual de Londrina/PR.
mrgfavaro@gmail.com*

Precisamos trabalhar, portanto, e duramente, na suspensão das certezas (as nossas e as dos outros). Só aí começamos a habitar plenamente nosso próprio mundo, principiando a aprendizagem de um certo vocabulário, de um estilo de interrogar, de exercer certas operações conceituais, de dar inteligibilidade ao que se aprende, de aprender a pensar historicamente. Mas para que isso ocorra o que se espera do professor? Dele se espera que:

concilie, distinguindo, o seu papel de historiador e de educador;

reveja continuamente, os seus conhecimentos e sua competência;

discuta teoricamente as concepções de história implícitas na sua prática docente e de investigação;

acompanhe o debate (nos encontros e colóquios, nas revistas especializadas da disciplina);

busque o diálogo e o intercâmbio com outras áreas de conhecimento. (NUNES, 2006, p.179, grifos nossos)

Quando os trabalhos sobre a história da História da Educação são tomados como foco, algumas afirmações são recorrentes. Ela surgiu como disciplina que compôs os currículos dos cursos de formação de professores, sendo que a produção da área, naquele momento, estava

prioritariamente vinculada ao ofício docente, ao ensino de história da educação, como atestam os estudos de Kuhlmann Jr. (1999); Vidal e Faria Filho (2005) e Vieira (2011), por exemplo. Foi na e pela contingência da prática docente que muitos escritos sobre a História da Educação foram elaborados. Ela foi instituída como disciplina nos cursos de formação de professores, passando por diferentes momentos no que diz respeito ao entendimento da sua tarefa e ao papel que desempenhou na elaboração do conhecimento sobre educação e pedagogia. Segundo Nunes, a “história da educação como disciplina escolar aparece nas universidades e escolas normais européias, no final do século XIX, forjada pela defesa da necessidade de um ensino sistemático da pedagogia, que se iniciaria justamente com sua própria história e arte de ensinar” (NUNES, 1993, p. 11). Ensinar e pesquisar se constituíram como duas atividades implicadas no fazer História da Educação, condição que precisaria ser analisada na relação que estabeleceram e na representação de formação que enredaram. Segundo Nunes (2006, p. 176) “se considerarmos [...] que a pesquisa e o ensino são serviços prestados com o objetivo de satisfazer às necessidades de alguém, é preciso identificar que demandas são feitas para esses serviços e quem as faz”.

No caso dos cursos de formação de professores em nível superior, elencando nesse particular o ensino, como a Instituição está organizada para atender a essa formação, quais propostas de formação vigoraram? Quais os arranjos curriculares/disciplinares para atender aos objetivos do projeto? Qual formação de professores foi pretendida para atuação nas áreas específicas? Quais as condições de trabalho do professor (ensino e pesquisa)? A que demandas o curso atendeu? Nos diferentes contextos de formação prévia (e continuada) dos professores, qual a presença da disciplina História da Educação? O que se pretendeu aqui foi indicar que tratar do ensino de História da Educação implica observar, nos cenários local, nacional e internacional, as condições de discussão teórica, a proposta de diretrizes para a formação dos professores, as contingências institucionais para a contratação desses professores, sua formação para atuação na área, o acompanhamento desse processo pelas

sociedades científicas organizadas, aparato do Estado, setor privado e pelas organizações dos próprios professores. Entendendo que, para além da questão propriamente pedagógica da relação ensino e pesquisa, no trabalho em sala, é necessário considerar as questões política, pedagógica e institucional que enredam a formação de professores, a organização curricular, a abertura de vagas para contratação docente, salário, carreira e regime de trabalho.

Com a preocupação de pensar a História da Educação e seu ensino, tomando como fonte a experiência vivida, assumiu-se nesse trabalho como fonte, a memória de professores de História da Educação. Uma das defesas desse trabalho foi que a disciplina ganhou formatos e composições na trama estabelecida entre experiência dos sujeitos professores, sua formação, participação nos círculos acadêmicos e disponibilidade/ acesso aos recursos bibliográficos. O foco de atenção, portanto, foi o dispositivo disciplinar e sua prática, as representações tecidas pelos professores de História da Educação no fazer História da Educação na graduação. Particularmente se tomou como espaço de análise o Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina no Paraná, no período de 1962 a 1998.

Assim, a localização desses sujeitos nos seus espaços de pertencimento deram a ver as “representações de História(as) da Educação”. A História permite analisar os acontecimentos nas suas contingências, nas variações e regularidades numa trama de relações de poder. Nesta perspectiva, analisar o acontecimento educacional permitiria uma percepção mais elaborada destes acontecimentos, descrevendo-os como construção, como prática humana circunstanciada. No âmbito do ensino, a tarefa de organizar o trabalho com esta orientação é bastante complexa. Talvez, por isso, a urgência em analisar as condições e contingências das práticas no ensino de História da Educação e, por outro lado, a insistência e reforço em apresentar respostas à pergunta “Por que estudar História da Educação?” Reside aí a justificativa do estudo histórico da disciplina História da Educação e das práticas que a conformaram. A análise das circunstâncias implicadas na atividade

de ensinar permite que se elabore um panorama dos embates e acasos que constituíram esse fazer. Algumas dessas circunstâncias: o processo de formação dos professores responsáveis e o referencial ou patrimônio cultural forjado nesse percurso, bem como os afetos ou desafetos tramados com os conteúdos e os responsáveis por sua apresentação. Considera-se que as representações de história, de história da educação foram elaboradas e reelaboradas na circunstância dessas relações e, nessa condição, afetou a proposição do ensino. Indicações como essas poderiam continuar a ser apresentadas, mas o que importa destacar corresponde à prática acadêmica urdida em múltiplas dimensões e que a análise dessa condição consiste em procedimento necessário e primordial para que se perceba a situação vivenciada pela história da educação como campo disciplinar e como prática de ensino e formação.

Desse modo, nosso arquivo foi constituído por um conjunto de elementos do “vivido” e do relatado pelas professoras colaboradoras sobre suas experiências com o ensino de História da Educação, vislumbrando, nesses discursos, o movimento de constituição da prática de ensinar e pensar as histórias da educação, as dimensões mobilizadas na constituição de suas histórias profissionais, os recursos empregados no fazer essa história, a percepção do que seria o mais adequado para ensinar, tanto em termos de conteúdos como de procedimentos didáticos. A pretensão foi dar destaque à figura do professor, à rede que o integra e o formou no exercício profissional. Algumas representações parecem permanecer no tempo e são indicadoras dos valores que perpassam a profissão. O quanto ainda se preserva pode ser conferida nas expressões do professor Levino,

“Olha, a gente via o curso de Pedagogia mais como um conjunto de disciplinas, certo? [...] ela recebia mais importância ou menos importância em função de quem ministrava. Então, você chegava à conclusão de... aquele professor é bom, aquele professor tem conteúdo, aquele professor dá aula. Então, aí é que vinha a valorização da disciplina ou não”. (Entrevista concedida pelo professor Levino Bertan, 2006, p.9)

Na citação, o dispositivo disciplinar foi valorizado no conjunto da organização curricular, a partir da ação do professor, num exercício de comparação de “competências” acadêmicas e não numa análise particularizada e isolada do campo de saber. A valorização maior ou menor se deu no conjunto implicado e apresentado no ser e fazer do professor responsável pela disciplina quando mobilizava e desenvolvia a difusão da história da educação em sala de aula. Isso implicou na seleção do conteúdo, na forma de apresentação, na clareza e consistência teórico-argumentativa. No comentário do professor Levino, é como se aplicasse a máxima “a disciplina é mais ou menos importante a depender do professor que a ministra”. Mesmo que essa avaliação deva ser colocada em suspenso, minimamente problematizada, já que a percepção do estudante também precisa ser investigada nas suas circunstâncias e contingências, é fundamental perceber que o saber não é valorado por si e em si, mas na relação em que é explicitado, discutido, nas condições de apresentação feita pelo professor e da apropriação realizada pelo aluno. Nesse particular, se vê explicitada a especificidade da disciplina escolar na sua relação com a disciplina acadêmica. Nos termos de Warde (2000), há uma construção própria nessa disciplina escolar, vinculada à contingência da formação, do ensino.

Segundo Nunes, “O que faz um professor quando ensina? Convida alguém a aprender algo sobre alguma coisa a partir do repertório que ele mesmo forjou de conteúdos, abordagens, ferramentas, materiais, técnicas, enfim de tudo que faz parte da sua cultura profissional dos seus modos de fazer” (2003, p. 17). As experiências particulares, que são constituídas nas relações com os saberes, com os círculos acadêmicos, com a prática, são a expressão de que se está em relação, constituindo e organizando ações em redes, que implicam a prática. Como disse Foucault, a “experiência é alguma coisa da qual saímos transformados” (FOUCAULT *apud* REVEL, 2005, p.47), numa experiência coletiva e política. Essas condições configuram-se em base importante do trabalho, tanto na pesquisa quanto no ensino.

No movimento de constituição da prática do ensino de História da Educação, algumas unidades de sentido foram destacadas com o intuito de descrever a história profissional das duas colaboradoras⁵⁰ e a partir de suas narrativas compor referência sobre a experiência da docência em História da Educação e de como esse fazer foi sendo elaborado no recorte temporal desta investigação. Deste modo, pensar a experiência a partir de suas representações e das dimensões que a compuseram oferece um panorama, um quadro geral de informações sobre a disciplina e a formação de professores, base para a reflexão ora desenvolvida. Assim, das narrativas, foram destacados, aspectos da trajetória das duas professoras, indicação dos círculos acadêmicos frequentados, elementos sobre a organização do trabalho em sala, a biblioteca de formação utilizada, os procedimentos de ensino, o processo de avaliação, os recursos utilizados e a articulação do trabalho pedagógico com outras disciplinas.

O caminho acadêmico percorrido pela professora Zenite teve início em São Paulo, na Faculdade de Educação da USP, onde cursou pedagogia. Uma das marcas que ficou nas memórias da professora, na ocasião de sua formatura, foi o Golpe de 1964, que impediu, segundo seu depoimento, que o professor Darcy Ribeiro, patrono da turma estivesse presente na cerimônia de formatura. Nesse mesmo ano, a professora Zenite se mudou para Londrina e em função do círculo social que frequentava, o Diretor da FAFILO soube de sua formação e a convidou para compor o quadro de professores do segundo ano do Curso de Pedagogia que estava ainda incompleto.

Eu não tinha nem recebido o diploma ainda, isso foi no começo de março... Acho que no dia 3 de março e a minha formatura foi no dia 31 de março. Até que teve a revolução nesse dia, o nosso patrono o Darcy Ribeiro, não apareceu simplesmente. [...] Bem, eu comecei

50 Professora Zenite Terezinha Ribas César que foi professora de História da Educação no Curso de Pedagogia da UEL de 1964 até o final da década de 1990. Professora Maria Luiza Macedo Abbud professora de História da Educação no Curso de Pedagogia da UEL de 1991 até os dias atuais. (a professora Maria Luiza está em processo de aposentadoria)

a trabalhar assim: o diretor falou que precisava formar o quadro [de professores] do segundo ano que ainda não estava completo, faltava professor de Filosofia da Educação. A responsável por essa disciplina era professora Estela Okabayashi que ministrava essa disciplina e História da Educação, as duas disciplinas. Naquele momento se precisava de um professor para Teoria Geral da Educação, e foi proposto que eu assumisse essa disciplina, que era muito próxima da Filosofia da Educação, não é? Isso aconteceu até terminar aquele ano, quando eu e a Estela conversamos sobre qual disciplina cada uma de nós ficaríamos. Ela disse que queria ficar com Filosofia da Educação e eu fiquei com História da Educação. Eu já gostava muito da disciplina quando era estudante e você sabe quanto mais a gente estuda mais a gente gosta. (Depoimento Zenite Teresinha Ribas César, 2005 p. 2, grifos nossos)

A professora Zenite comentou que, no processo inicial de composição do seu trabalho com a disciplina, experimentou um misto de vaidade e imenso compromisso. Vaidade porque trazia da USP a relação estabelecida entre estudante e catedrático. Ela experimentou então, no mesmo ano, a transição da condição de estudante para a condição de catedrática. No seu depoimento, expressa relações de poder presentes na contingência da sala de aula entre professor e aluno. É importante notar os afetos trazidos da graduação, a afinidade com a disciplina História da Educação enquanto estudante conduziu a escolha pela disciplina na condição de docente. O trabalho realizado na formação inicial estabeleceu o primeiro panorama de referências a respeito da área de conhecimento e do seu tratamento.

Outro aspecto destacado como característico do início da docência para a professora Zenite foi a responsabilidade sentida em compor um trabalho, tendo ainda tão poucas referências de como fazê-lo. Sua inserção na carreira do ensino superior foi circunstancial, não programada. A base para o exercício profissional passou a ser a sua

vivência da graduação. Na busca por compor da maneira mais adequada possível a disciplina, segundo ela, iniciou um movimento de solicitação de ajuda aos antigos professores da Faculdade de Educação da USP, no que não foi atendida. Esta negativa exigiu ações próprias de retorno à instituição de origem, visita à biblioteca e livrarias de São Paulo em busca de literatura que subsidiasse seu trabalho. Na lista de catedráticos que passaram pela formação acadêmica da professora Zenite estavam: Fernando de Azevedo, Quirino Ribeiro, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Florestan Fernandes e Maria Alice Forachi. Nomes destacados por ela em seu depoimento e acompanhados cada qual de adjetivos. Adjetivos mais vinculados à dimensão afetiva do que propriamente acadêmica, o que levanta outra questão importante na relação pedagógica: a implicação dos sujeitos nela envolvida. Relação que se desdobra na seleção dos materiais de ensino, visto que os autores citados foram referenciados nos programas de história da educação da professora. Estabeleceu-se, portanto, uma rede teórica que implicou a composição da disciplina, como foi possível observar nos programas e textos elaborados pela professora.

Ao falar de sua formação, foi recorrente a indicação de que os estudos realizados foram sempre muito intensos, em todas as disciplinas. Cabe destacar, por exemplo, o tratamento que foi dado à História da Educação Geral em que, no seu curso, particularmente, foi aprofundado o estudo sobre a sociedade grega, sendo a *Paidéia*, texto de Werner Jaeger, a principal referência. Indicou também o tratamento precário, no sentido de diminuto, da História da Educação Brasileira. A forma experimentada como estudante foi tomada num primeiro momento como base na composição do trabalho em sala.

O Roque Maciel de Barros e o João Eduardo Villa Lobos. Estes dois que foram de História. O Villa Lobos até a gente fazia piada assim os alunos com ele, que falava que a mulher dele era a *Paideia* e a filha era a *Aretê*. De tanto que ele fazia a gente estudar a tal da *Aretê*. [...] E no segundo ano, o Roque Maciel de Barros, ele fez

a gente estudar muito Platão e depois Rousseau. [...] E quando eu cheguei aqui [...] eu não sei se é tendência da gente recém formada, como eu falei para você não tinha nem o diploma ainda, e estava meio perdida. Eu escrevi pedindo orientação, eles não responderam sabe. [...]. Daí eu comecei a repetir o curso que eu tive. Eu não tinha experiência nenhuma, e eu comecei a repetir o curso que eu tive. Mais depois com o amadurecimento que eu fui tendo, eu vi que não era uma boa porque os alunos não saiam com uma linha histórica. [...] Então eu resolvi dar um curso assim, vamos dizer desde o começo da história, na antiguidade. Ia mais ou menos até depois da Idade Média, no primeiro ano. Daí no segundo ano da Renascença até [...] o tempo atual, naquela época. E depois de um tempo também, eu percebi que a parte da antiguidade não era tão importante para nossa cultura ocidental. Aí eu comecei a dar muito rapidamente a parte da antiguidade e me prendi mais na Grécia. E fiz os alunos também estudarem a *Paideia*. E no segundo ano a gente começava com a Contra-Reforma, muitas vezes eles lembram, os alunos que naquela época eu mandei lerem a República, e eles discutiram a República durante o Curso. [...] Eu comecei junto com a Contra-Reforma introduzir a educação brasileira. Eu dava os Jesuítas, falava da Contra-Reforma, falava dos Jesuítas e introduzia a Educação Brasileira nessa época, e ia assim mais ou menos paralelo. (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p.2, grifos nossos)

Como narrou a professora Zenite, o processo de constituição do *habitus* professoral foi gradativo, assim como a composição da disciplina. O primeiro movimento foi o de recorrer aos discursos e círculos consolidados: os catedráticos que fizeram parte de sua formação pela produção teórica que publicizaram e por suas aulas, ou seja, a relação pedagógica que tramaram em sala e, nessa circunstância, sua experiência como estudante e a apropriação que fez dos conteúdos e

sentidos que se buscou imprimir à disciplina. Nesse primeiro movimento, a professora reproduziu o curso que viveu, tanto nas referências com as quais trabalhou como na seleção de conteúdos e procedimentos. Essa experiência colocou em foco sua relação com os seus alunos, cuja ação coletiva propiciou a análise e revisão de elementos da experiência docente. Ainda segundo Zenite, pensar a atividade profissional, o fazer docente e a formatação da disciplina foi um problema presente, na primeira fase de organização da disciplina e do curso, tanto que algumas características foram sendo agregadas à representação que a professora foi elaborando a história. A necessidade identificada de apresentação dos conteúdos numa perspectiva cronológica, o trabalho com destaques de acontecimentos relacionados com a organização educacional de todos os períodos históricos, da antiguidade à contemporaneidade correspondem a alguns pontos revistos. A inserção da discussão sobre a História da Educação Brasileira paralelamente à História da Educação Geral indica outro ponto de deslocamento em relação à formação uspiana.

A professora Maria Luiza, formada oito anos depois da professora Zenite, pela PUC/SP, teve outra experiência inicial com a disciplina História da Educação. Durante a graduação, a professora disse não ter experimentado boas referências na relação estabelecida com seu professor de História da Educação. Para ela, a História da Educação passou a fazer sentido quando iniciou seu trabalho no ciclo básico da PUC e teve a oportunidade de estabelecer contato com o professor Casemiro dos Reis Filho⁵¹ que lhe mostrou uma 'outra' história.

51 A experiência profissional do professor Casimiro dos Reis Filho é bastante emblemática pelo percurso formativo que tramou e pela representação e valor que atribuiu à educação e à função do educador. O professor Casimiro, conforme palavras de profa Maria Luiza, foi um marco definidor para que ela optasse pela História da Educação. Como também parece ter sido definidor na carreira da profa Maria Luisa Santos Ribeiro, conforme já tratado no capítulo 3. A respeito da vida e obra do professor Casimiro dos Reis Filho na Educação Brasileira, conferir: SAVIANI, Dermeval (org). *Intellectual educador mestre*. Presença do professor Casimiro dos Reis Filho na Educação Brasileira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Na verdade a minha experiência com a História da Educação começa um pouco antes. Eu fiquei afastada da vida profissional por um tempo. Eu sou formada em 1972 pela PUC de São Paulo. E na PUC de São Paulo eu trabalhei com a disciplina de psicologia no Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação. Aliás, um fato curioso é que eu não gostava de História da Educação durante a graduação em Pedagogia. [...] Eu tive uma professora, que não consegui fazer com que me interessasse [], ela fazia uma História da Educação muito descritiva, muito de história do pensamento pedagógico. [...] Quando eu entrei no Ciclo Básico, isso é uma coisa que merece registro, porque é a origem do meu interesse por história da História da Educação, assistimos uma palestra com o coordenador geral do Ciclo Básico que era o professor Casemiro dos Reis Filho. Ele era professor de História da Educação, mas não tinha sido meu professor na graduação. E a PUC (SP) naquele momento contratou muitos novos professores, por conta do Ciclo Básico, da expansão resultante da Reforma Universitária de 1968[...]. E o Casimiro fazia reuniões pedagógicas com os professores que ingressavam no Ciclo Básico. E na primeira em que eu participei, orientada pelo professor Casimiro, ele apresentou a história da universidade no mundo e no Brasil e a importância do papel da Universidade na sociedade, muito ligado à PUC naquele momento, também muito ligado ao que será depois a Teologia da Libertação, a Filosofia da Libertação. O compromisso social da Universidade com a população brasileira. E quando eu vi o Casimiro falando da história da universidade, da História da Educação, eu me apaixonei, foi amor à primeira vista. [...] Aí eu mudei para Londrina e fiquei um tempão sem trabalhar. Eu me mudei para cá em 1977. Em 1984 eu vim fazer curso de especialização aqui na UEL. E a minha monografia foi com a prof^a Zenite R Cesar, que foi minha orientadora, (por sinal, sua primeira entrevistada). Com a Zenite, eu fiz uma retrospectiva, um estado da arte do que estava publicado so-

bre [...] da história da formação de professores, usando como fonte a revista da SBPC, Educação e Sociedade, não! Não é Educação e Sociedade, como é que chama a revista da SBPC? Ciência e Cultura. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, 1-2)

A professora Maria Luiza iniciou seus trabalhos na UEL como docente, em 1991, e com a disciplina História da Educação, em 1992, já no regime acadêmico seriado anual. A afinidade com a História da Educação, no caso da professora Maria Luiza, principiou com sua inserção na vida acadêmica como professora do Ciclo Básico na PUC/SP, o que parece ter indicado pelo vivido uma revisão das representações construídas sobre a área durante a graduação, sendo no início da experiência profissional o momento em que ela disse ter se apaixonado pela História da Educação. Efeitos das ações dos professores que, naquele momento do Ciclo Básico, fizeram parte do círculo de relações profissionais da professora, a ação de sua primeira professora no âmbito da graduação que distanciou seu interesse e, depois, o contato com Casemiro dos Reis Filho que a fez abraçar a História da Educação como área de trabalho. As experiências tecidas com os seus professores permitiram indicar essa como uma das dimensões significativas na formação do ser profissional. A relação tramada no processo de formação compôs as representações que orientaram a prática.

Ao referir-se à organização do ensino, a professora Zenite destacou algumas ações que ela propunha para os alunos e o que ela entendeu ser um marco em relação à História da Educação Brasileira

É, a gente tinha que trabalhar muito com eles, trabalhar em grupos, fazer palestras, para eles entenderem melhor; porque ela (referindo-se à História da Educação Brasileira) só foi realmente valorizada em oitenta e pouco, quando começaram a sair os livros do Dermeval, que eu acho que foi um marco na História da Educação brasileira, quando começaram a sair as publicações lá da PUC, foi um marco, viu? Aí já começa a ter

material, porque antes disso, era o livro do Fernandão que tinha! (referindo-se a Fernando de Azevedo a *Cultura Brasileira*)[risos] e aquele do Tobias, um horror o livro, [...] e não tinha mais nada! E foi também nessa época que se formou a Associação (não era bem uma associação...) dos professores de história e filosofia da educação e a gente se encontrava todo ano. Antes de ter esse congresso grande, antes da ANPED, existia esse encontro. Lembro que nós fizemos um encontro em Itapetininga, o segundo em São Paulo, até em uma igreja, perto do Shopping Ibirapuera, uma igreja que tem ali, e uma das pessoas que foi importante nisso foi o Dermeval e o Walter Garcia, Walter Garcia também foi muito importante nisso, daí começou a ter mais valor, sabe? E começaram as publicações e os mestrados da PUC e da UNIMEP, nessa mesma época começaram a soltar os trabalhos, a Éster Buffa, a Beth, da Guiomar que foi da primeira turma. Os primeiros trabalhos do mestrado da PUC deram mais força para a História da Educação brasileira. (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2005 p.9, grifos nossos)

A professora Zenite esteve muito ligada aos círculos acadêmicos, acompanhou as produções e levou para o espaço da sala sua apropriação das relações tramadas nesses espaços. Ao comentar especificamente a História da Educação Brasileira reforça, como já foi apresentado na análise dos programas, a presença do texto *Cultura Brasileira* como base do trabalho, isso se deu pela escassa produção da área e pela importância em termos de conteúdo e de circulação do referido texto. As ações e contatos realizados pela professora Zenite apontam para um exercício de análise do trabalho que era realizado e dos materiais que se tinha disponível. O eixo Londrina-São Paulo foi o caminho estabelecido pela professora para nutrir e pensar a sua atuação profissional. Além do contato com a USP e PUC/SP, por intermédio de seus professores e pelas publicações que eram responsáveis, foram estabelecidos outros contatos institucionais que ampliaram o círculo de relações acadêmicas entre a

Pedagogia/UEL e outras instituições de destaque no cenário nacional da educação superior. Segundo a professora Zenite,

A gente procurava estar em contato com as Universidades maiores. Sempre em contato com as universidades maiores para saber o que estava acontecendo. Na Federal do Rio de Janeiro, a gente teve bastante contato, com a professora, não sei se você sabe de nome, Nair Almeri (?) Ela foi uma professora muito importante na Federal do Rio de Janeiro. Tínhamos contato com eles e também do sul. Do Rio Grande do Sul. E a gente procurava então o que estava, saindo, a bibliografia que estava saindo. Naquela época, a bibliografia era muito pobre, não é Marta, era coisa do exterior que vinha. Aqui do Brasil era praticamente nada. Era muito pobre mesmo. [...] A SBPC eu ia quase todo ano. Apresentava trabalho, essas coisas. E também isso já fazia algum tempo que eu trabalhava. E começou a surgir um grupo de História da Educação em São Paulo. O Saviani era [...] o primeiro encontro nosso foi numa igreja ali naquele largo, como é que chama aquele largo... (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p.4)

É necessário observar que, na narrativa da professora Zenite, ela se ateuve mais intensamente na primeira fase de organização do Curso e da Disciplina, quer dizer, as décadas de 1960, 1970 e início de 1980. O final dos anos 1980 e 1990 apareceram na fala da professora, mas com um encantamento menor. Ao relatar sua experiência com as últimas turmas com as quais teve contato na graduação antes de sua aposentadoria, faz isso com certo desalento. A fase de constituição e refinamento do trabalho de pesquisa e atividades em outras instituições parece ter marcado a história da professora Zenite. Ela não explicitou uma abordagem teórica que tenha assumido como base de seu trabalho. Mesmo assim percebe-se pela biblioteca de formação selecionada, ou seja, pelos textos que assumiu, e pelos que rejeitou, uma opção. Por

exemplo, os autores do movimento renovador foram presença constante como Fernando de Azevedo, Lauro de Oliveira Lima, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Do mesmo modo, autores da ala católica também foram referenciados como Leonel Franca e Luiz Alves Matos. Rejeitou como manual o livro de Antonio Tobias, *História da Educação Brasileira*. As escolhas pareceram vinculadas à história de formação e ao que estava disponível e correspondia à proposta elaborada para a disciplina. Esse movimento se fez presente tanto na literatura produzida no Brasil quanto aos textos estrangeiros que foram selecionados por ela, textos em francês, inglês e espanhol e também aqueles que foram traduzidos e que tiveram grande circulação nos cursos de pedagogia, como os livros de Marrou, Luzuriaga e Monroe.

Já no período em que a professora Maria Luiza assumiu suas atividades docentes na UEL, o acesso à literatura foi de outra ordem. As pesquisas nos cursos de mestrado e doutorado já davam frutos e muitos desses textos foram usados para o exercício do ensino de História da Educação, mesmo que não tenham sido elaborados com essa finalidade, como exemplo o texto de Otaíza Romanelli. A professora Maria Luiza formou-se em 1972, portanto as referências teóricas que fizeram parte da sua formação lhe permitiram, como ela mesma expressou, elaborar uma orientação híbrida de questionamento tanto da perspectiva tecnicista da época de sua formação quanto do marxismo, uma das abordagens em voga nos anos 1990, período em que iniciou suas atividades na UEL.

Porque a minha marca de formação era mais ligada à fenomenologia, que era a grande alternativa ao tecnicismo, à filosofia analítica da época do governo militar que foi quando eu me formei, eu me formei em 1972. [...]. Então eu fiz uma disciplina de História da Educação Brasileira com Elias Boaventura, que agora até já morreu... mas a gente debulhou o manual da Otaíza Romanelli. Nossa, a Otaíza Romanelli é outra referência que até hoje eu acho boa. Mas a gente além de outras coisas que ele deu pra ler assim, Thomas Skidmor (?), a Otaíza Romanelli foi esmiuçada [...]. Meu maior

contato com a História da Educação foi aí, no mestrado do ponto de vista acadêmico propriamente dito. Depois quando eu cheguei aqui, aí eu comecei a ir atrás de referências. [...] eu fui construindo minhas referências. [...] E depois no doutorado eu melhorei isso um pouco, no decorrer do processo, eu fui fazendo outras leituras, eu ia atrás de perguntar para as pessoas, de ler materiais de História da Educação, de ir atrás de referências. Mas eu nunca fiz assim um estudo sistematizado da história, das abordagens teóricas. [...] Ah lembrei de uma coisa que eu queria registrar que eu achei que foi uma outra experiência muito interessante que foi dar diferentes textos para os alunos dentro da História da Educação Brasileira, originários de diferentes abordagens teóricas e discutir com eles qual era a abordagem teórica daquele autor, que tipo de história ele estava fazendo? Uma história mais linear, uma história mais marxista, uma história da cultura, que tipo de história ele estava fazendo naquele texto? Qual era abordagem. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, p. 18)

Na experiência relatada, as reflexões no campo da História da Educação foram se estruturando no percurso de formação, seja na graduação, no mestrado, quando realizou disciplinas na área e no doutorado. Quando começou a trabalhar na UEL já tinha concluído o mestrado em educação. Além das abordagens que foram sendo apropriadas e revisitadas pelas professoras, a preocupação com a delimitação dos campos de saber e do seu tratamento estiveram presentes no processo de organização das disciplinas da área. A lógica instituída considerou numa certa dimensão aquilo que tradicionalmente foi proposto para o campo, isto é, iniciar o trabalho com a História da Educação Geral. Em Londrina, desde o começo dos trabalhos com a disciplina, como apresentado nos capítulos anteriores, sempre houve o tratamento da História da Educação Geral e Brasileira. Com o ajustamento das disciplinas, o que aconteceu foi a delimitação mais precisa desses conteúdos em disciplinas

específicas. Importante também destacar, em relação aos registros dos programas e na fala da professora Zenite, o espaço garantido à História da Educação no Paraná.

[...] esta vontade de dividir a história da Educação em História da Educação geral e História da Educação brasileira, fomos eu e Tereza que partimos mais pra isso, não foi tanta influência de fora não, nós sentimos que aqui precisa não é. E quanto à História da Educação Paranaense, então era nulo. Tinha pouquíssima coisa referente à História da Educação Paranaense. Eu até, nesta época, eu não guardei, eu não mandei para a Maria Luiza porque não tinha, porque até um texto manuscrito de um professor de Curitiba, falando sobre a História da Educação Paranaense.

[...] eu lembro que este documento que era manuscrito, que eu consegui lá na Federal de Curitiba, foi o que me deu a visão geral. Daí os livros que falavam da História Paranaense, eu tirava alguma coisa. (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p. 8)

A divisão referida foi na década de 1970 já sob o regime de créditos em que a História da Educação Brasileira ganhou uma disciplina específica. Os conteúdos já eram trabalhados antes desse período paralelamente com a História da Educação Geral, do mesmo modo como foi introduzida a História da Educação no Paraná. Os registros desse trabalho com História Regional podem ser verificados nos programas até 1975. Depois dessa data, em função da formatação dos programas no sistema, os detalhamentos não foram registrados. Assim não se tem indício da presença ou não destes conteúdos. Nesse período, então, ficou explicitado o processo de ajustamento dos campos dos saberes em disciplinas específicas e com uma delimitação também específica. Com o tempo, foi possível verificar que a temporalidade e a definição dos campos foram sendo precisadas, no sentido estrito do termo. Trabalhava-se com a História da Educação Geral da antiguidade até o século XIX,

em alguns momentos chegando-se ao século vinte pelo viés das teorias pedagógicas. A História da Educação Brasileira abordava da colônia à República, isto é, do século XVI ao XX.

Esse modelo de organização dos conteúdos e periodização consolidou-se, tanto que, na época em que a professora Maria Luiza iniciou seu trabalho na UEL com a primeira turma do seriado, em 1992, a disciplina estava organizada em dois momentos bem definidos: História da Educação Geral e História da Educação Brasileira. Um dos problemas quanto à organização do ensino, que tomou a atenção na circunstância apresentada pela professora, refere-se à delimitação do que se entendia como essencial para o trabalho. De acordo com Maria Luiza,

no decorrer do tempo de trabalho com a História da Educação eu me questionei muito sobre o que seria essencial para eles em termos de História da Educação. Porque a gente se encanta... e quem gosta de ler e estudar a História da Educação, com as muitas formas de descrever, como se deu esta história, com os múltiplos indícios que a gente tem desta história, com os processos que se deram, então a gente se encanta com um universo muito grande. Para os alunos isto é muito difícil. Porque eles não têm toda esta referência. A minha tendência no processo foi tentar descobrir o que seria essencial para eles saberem. Então eu abandonei muitos dos detalhes, dos indícios particularizados, para tentar trabalhar especialmente no primeiro e segundo ano. Especialmente no primeiro, agora é que a gente tem uma outra configuração em que entra o terceiro ano também. Mas no início do Curso com grandes panoramas. Quais são os indicativos que a gente tem do papel da escola numa dada época? Como é que se organiza essa época e por que a escola aparece? Então trabalhar com grandes panoramas. Eu gosto muito da ideia da Eliane Marta Teixeira Lopes, que diz que trabalhar com a História é viajar para conhecer um outro. E a gente vai conhecer este outro a partir de algumas pistas que eles deixaram e que não é uma coisa absolu-

ta esse conhecimento. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, p. 7, grifos nossos)

No que se refere à construção e à finalidade do conhecimento histórico, a professora continua

Ele é uma coisa muito processual, então, o que eu acho que é importante, não sei se algum dia eu consegui isso com perfeição, mas o que eu acho que é importante para o aluno saber é ele conseguir pensar com essa lógica: a gente tem um fato que aconteceu... um fenômeno que se deu, ele deixou algumas pistas, alguns indícios, que foram se organizando de determinadas formas e que resultaram na organização escolar que a gente tem hoje. [...] Hoje você tem uma série de dimensões com as quais os professores não trabalham... porque eles não pensam como é que se constituiu historicamente a representação que se tem de professor e de escola. Isso é que eu gostaria que nossos alunos conseguissem entender. Que a gente constrói algumas representações, no decorrer da história, e depois continua trabalhando com essas representações numa realidade já diversa. Então eu acho que para os alunos, e é sempre o que eu discutia com eles em sala de aula, que não queria saber de fatos, de datas, de detalhes. Eu queria que eles conseguissem entender o processo. [...]. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, p. 7, grifos nossos)

Ao indicar o problema da delimitação daquilo que é essencial no tratamento da História da Educação, outro problema se mostrou, qual seja, a configuração do objetivo do curso e a compreensão da proposta pedagógica com o formato curricular que assumiu e, nesse conjunto, a contribuição da História da Educação como um dos dispositivos disciplinares. Como já discutido, a proposição da disciplina está atrelada aos objetivos educacionais e pedagógicos, portanto, sua delimitação

estaria circunstanciada. Mesmo assim essa delimitação do essencial continua um desafio, delimitação de conteúdo, de orientação teórica, de temporalidade, da forma de abordagem, do objeto tratado, das fontes utilizadas, do material acessado, como já alertado por Faria Filho e Rodrigues (2003). O que se verificou, nos indícios coletados e nos trabalhos sobre o tema, foi uma configuração tradicional tanto de conteúdos quanto da temporalidade, com exercícios de recomposição circunscritos nesse grande modelo.

Passou-se, portanto, a considerar algumas poucas experiências de recomposição dessas linhas mestras.

Em relação ao material de apoio ao ensino, a professora indicou a dificuldade de seleção de textos mais significativos para os alunos, que fosse possível a partir deles gerar discussão. Citou o uso de manuais, qualificando alguns desses textos como genéricos, mas com conteúdo acessível, por exemplo, os textos de Luzuriaga e Larroyo. Indicou também estudos mais recentes, como a coletânea organizada por Maria Stephanou e Camara Bastos. Achou pouco produtor o uso dos textos de Manacorda e Ponce. Segundo a professora Maria Luiza, algumas orientações deveriam sempre fazer parte do discurso dos professores junto a seus alunos, na tentativa insistente de que eles signifiquem os conteúdos de História da Educação como recurso intelectual necessário para pensar sua experiência, sua vida, sua profissão. Entender, por exemplo, a condição da escola em determinada época e as dimensões que implicaram sua configuração. A análise do acontecimento histórico permitirá aos professores tratar de dimensões que eles ignoram justamente por não lidarem com o conhecimento histórico, ou seja, nas palavras de Nunes (2003), aprender a pensar historicamente. Esse desafio foi explicitado pela professora Zenite, nas décadas iniciais do curso, e continuou presente no discurso da professora Maria Luiza. A composição dessa trama pedagógica parece ainda permanecer como desafio.

Uma das dimensões que explicitam a prática docente é a forma de organização do ensino, raramente é possível acessar este registro em função dos critérios institucionais que são usados para preservação ou

descarte dos documentos. O depoimento é um recurso que permite narrar como se dava a atividade em sala, narrativa imbuída de ressignificações, afinal a reminiscência é a recordação pensada do acontecimento histórico. Ao falar da condição em sala e de como organizava sua atividade de ensinar, a professora Zenite assim a descreveu:

Sempre a gente preparava uma aula expositiva. Começava sempre por uma aula expositiva caracterizando primeiro a sociedade, porque depois você iria tratar da educação naquela sociedade. E sempre foi, vamos dizer a educação de massa. Não era uma educação individualizada. Então era da sociedade mesmo. [...] Eu fiz uma viagem para a Europa na época, e lá eu consegui muitos slides. Principalmente gregos, ou seja, sobre a Grécia. Isso depois eu, depois de uma certa época eu doe para o NTE a coleção. Se possível fazia-se aula expositiva com os slides e com trechos de livros, de capítulos, ia-se fazendo citações e depois solicitava-se leitura. [...] Agora de História da Educação Brasileira, eu me lembrei agora, estávamos falando. Por exemplo, aquele filme que passa aqui em Foz do Iguaçu a Missão. Eu passava quase todo o ano a Missão, para eles entenderem como era a educação dos Jesuítas. (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p. 11 e p. 24)

Alguns procedimentos são bastante importantes de se observar e que estiveram presentes tanto na fala da professora Zenite, quanto na fala da professora Maria Luiza, a necessidade de se trabalhar sempre, primeiro, o contexto histórico geral e, nesse quadro mais amplo, situar a organização educacional. Essa exigência se deu no espaço da disciplina História da Educação. Ela não foi antecedida em nenhum momento da organização curricular do Curso de Pedagogia da UEL pela disciplina história geral, como aconteceu no primeiro período com a psicologia, a filosofia e a sociologia. O fato de a disciplina ter ‘nascido’ no campo da educação e tendo a educação como objeto e sendo apartada da história na sua fase de constituição, parece ter imposto algumas exigências, como

a de agregar conteúdos da história geral e da história da educação no mesmo espaço e tempo disciplinar. Essa condição foi verificada também nos manuais de grande circulação. O objeto a ser trabalhado também foi bastante definido, a educação que atingia a maioria, nos termos da professora, educação de massa e a organização dessa educação. Outro aspecto foi o uso da aula expositiva como núcleo, sendo mediada pelo uso de recursos audiovisuais e de leitura de texto. A organização expressa as referências que o professor tem tanto teóricas quanto de procedimento.

A professora Maria Luiza relatou que experimentou duas formas de organização da disciplina e *experimental* é o termo recorrente que indica a inexistência de um padrão rígido, reproduzido ao longo dos anos, pois ela estava procurando o modo mais adequado para desenvolver esse trabalho:

Eu fiz duas formas de organização da disciplina. Depois eu acabei misturando as duas. Então eu começava com uma história cronológica, apresentava um panorama geral. [...] Então primeiro uma apresentação cronológica. Então olha gente, começa lá com os Jesuítas e chega aqui, com essa escola pública, privada e assim, assim. E depois eu fui pegando temas, educação infantil, escola primária, ginásio, no ensino médio, ensino superior. Então aí ela foi temática. O que isso tem de interessante, quando você faz esse panorama geral, num primeiro semestre, por exemplo, pois a disciplina é anual, os alunos ficam com uma ideia da organização escolar como um todo, do papel do Estado na organização escolar, o papel da escola na sociedade, o público / privado nesse processo, as regulamentações que basicamente vão orientar isso. Mas quando você vai de tema a tema, você consegue entender melhor esse conjunto, porque daí você vai e volta. Por exemplo, o primeiro ensino a ser organizado é o ensino médio, então, vejam, não tinha nem escola primária e o ensino médio começou aqui, por quê? Porque era o médio vinculado ao superior, que era a formação de determinado grupo social.

Aí depois vai aparecer a necessidade da escola primária em função de um outro contexto, de outras circunstâncias, então isso também deu muito certo. Mas eu fiz várias experiências, várias composições diferentes, desse... do geral para o específico. Em outro ano eu comecei com as temáticas, modalidades de ensino, educação de adultos... escola primária.... para depois fazer o panorama geral. Então em síntese a organização brasileira é assim. Foram experiências. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, p. 9)

Naquele movimento de experimentação, a professora Maria Luiza relatou algumas ações que se fizeram necessárias pela observação das condições dos alunos e de significação do trabalho. Primeiro, o esclarecimento minucioso do objetivo do trabalho, a ideia de contexto, as relações possíveis. Oferecer questões de estudo antes da exposição e discussão que orientassem a leitura do texto, procedimento que objetiva a leitura mínima das informações. A condição apresentada pela professora também foi percebida por Nunes (2003) e indicada por Chervel (1990) como processo de secundarização do ensino superior que já se via acontecer na época de sua pesquisa. Outro aspecto destacado, que está diretamente vinculado a uma das orientações teórico-metodológicas defendida pela professora, foi a pesquisa orientada pela história oral.

É então, eu tenho mais ou menos um procedimento padrão, que é começar qualquer assunto com uma exposição que dê uma ideia geral do que eu vou tratar. Objetivos, as razões de ser disso, as relações... começa sempre daí. Aí eu fiz algumas coisas interessantes, eu fiz, por exemplo: especialmente nas turmas do noturno, foi onde começou essa experiência, que é oferecer algumas questões para eles discutirem em grupo e depois trocarem entre si para corrigirem em grupo. Então eu trabalhei bastante com grupo, na disciplina. Dentro dessa perspectiva, se eles não têm como ler direito fora, eles vão ter que ler direito aqui. Ler e discutir. [...]

Então esse foi um procedimento. Outro procedimento que eu acho que dá muito certo é mandar eles fazerem perguntas sobre o texto, elaborarem perguntas em grupinhos pequenos, para depois debaterem. [...] Um outro procedimento que eu usei e achei muito interessante, e que deu bom resultado, também em História da Educação Brasileira, foi paralelamente à discussão dos textos, cada aluno fez uma mini pesquisa, trabalhando com história oral, aí nós fizemos uma pequena introdução sobre história oral, entrevistando os velhos da família ou das relações a respeito de como era a escola do tempo deles. [...] Aí como é que funcionava: a gente ia trabalhando História da Educação Brasileira e quando chegava no começo do século XX, ia se aproximando do tempo dos entrevistados. Aí depois a gente relacionou o que eles viram ou ouviram a respeito de escola, porque nem todos eram de família que tinham frequentado a escola, mas tinham ideia a respeito de escola. Todo mundo tem ideias a respeito de escola. Então, foi um trabalho muito interessante, trabalhoso demais. [...] e quando você vai entrevistar os velhos, isso acaba aflorando, entendeu? Para os alunos, as falas dos alunos ... ‘nossa professora, achei tão legal... aí eu fui entender, porque minha mãe fala tal coisa, porque eu penso tal coisa’, ‘porque eu acho isso’, “porque minha vó falou” porque a tia avó, a bisavó Olha eles desenterraram os velhinhos. [...] E aí, quando você é obrigado a entender porque ele falou tal coisa a respeito de escola na década de 1950, o que acontecia na organização escolar naquele tempo histórico, fica muito curioso. Porque aí você percebe por exemplo, como o manual tem algumas generalizações. E o como é que você relaciona ... isso deu discussões muito interessantes na sala de aula ... o que era educação rural, multisseriada, que ainda há na década de 1960 e 1970. (Depoimento profa Maria Luiza Macedo Abbud, 2012, p. 11,12,13, grifos nossos)

Ainda na contingência da organização dos trabalhos em sala de aula, as professoras Zenite e Maria Luiza descreveram alguns dos procedimentos que usaram para avaliar os alunos e vinculado à avaliação também o exercício da pesquisa. Nessa linha, recuperando aspectos do relato anterior, a pesquisa com história oral agregou as duas funções, a de exercitar a pesquisa e, ao mesmo tempo, avaliar a apreensão por parte dos alunos dos conhecimentos da História da Educação Brasileira. Esse trabalho foi desenvolvido mais recentemente e submetido à normatização da pesquisa. Essa referência está sendo feita pelo comentário da professora Zenite, que indicou que seus alunos faziam pesquisa, mas não dominavam normas técnicas, ou seja, as regras de normatização dos trabalhos acadêmicos não eram de uso comum. Quanto aos procedimentos de avaliação nas duas experiências, a produção escrita no formato de dissertação ou descrição foram as referências para o acompanhamento da apropriação dos conteúdos pelos alunos, pois

a maioria era dissertativa, ou através de seminários, na participação de seminários, que também a gente dava nota, no dia na participação. Mas como também tinha aqueles que, três trabalham e os outros ... assinavam, isto já tinha né. Uma coisa interessante também Marta, logo nas primeiras turmas, nós não tínhamos técnicas de pesquisa sabe, de elaboração de trabalhos mais científicos. Mas elas faziam pesquisa bibliográfica que a gente indicava, e eram bem profundas. Não tinha as técnicas. [...] A gente trabalhou bastante, juntas (referindo-se à professora Teresa Bertan). Eu lembro que uma vez, não é que eu tenha me desentendido com a Teresa, mas é que eu não achei bom ... ela tinha feito uma prova só de escolha múltipla, de múltipla escolha sabe. Eu falei, olha Teresa eu não concordo, porque História da Educação não é assim, “em que ano foi?” ... não é importante isso, acertar o ano em que o Rousseau nasceu ou que morreu... mas a época, eu achava que tinha que ter alguma coisa descritiva. Até às vezes a gente propunha um problema para eles em casa

ou fazerem uma prova com consulta, resolvendo um daqueles problemas que a gente tinha tratado é claro. (Depoimento profa Zenite Teresinha Ribas César, 2012, p. 10 e p. 25)

Alguns aspectos podem ser destacados como definidores da proposta da disciplina, a partir das experiências relatadas: a preocupação com a definição daquilo que foi entendido como mais adequado a ser ensinado; a delimitação temática e temporal, que resultou ainda num exercício que garantiu o que tradicionalmente vem sendo feito na disciplina. Preocupação com a pesquisa tanto bibliográfica quanto de campo e a articulação com os conteúdos; tentativa de utilização de recursos variados para a interação maior dos alunos com os conteúdos; avaliação que visava à interpretação, à produção escrita e à articulação com outras áreas de conhecimentos. O fazer e ensinar História da Educação com a preocupação de formar sujeitos que pensem historicamente. O recurso do vivido resgatado pela memória ressignificada é fonte importantíssima para pensar a História da Educação que têm feito parte da formação de professores.

Este estudo incide sobre uma problemática ainda marginal no campo da história da educação. Uma pesquisa nas revistas da área e nos congressos especializados indicou que esta não é uma questão nobre para o campo da história da educação. Neste cenário, investimos em outra direção, como estratégia para chamar atenção para o ordinário do campo, aquilo que se processa em milhares de salas de aula diariamente, com implicações as mais diversas e que, sem uma reflexão vigorosa e persistente sobre esta parte dos domínios da história da educação, corre-se o risco de rotinizar um fenômeno que se constitui em expressão das lutas complexas a respeito da profissionalização de um ofício e dos saberes de formação. Deste modo, ao examinar o aparato institucional, a ordem dos saberes que instaura a história da educação e o modo como determinados professores conduziram a disciplina, procuramos reinvestir no estudo do ordinário da história da educação e visibilizar elementos

para os quais ainda não se confere a legitimidade e a importância que a disciplina e seu ensino podem vir a ter.

REFERÊNCIAS

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Guacira Lopes Louro. In: **Teoria e Educação**, n. 2, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; RODRIGUES, José Roberto Gomes. A História da Educação programada: uma aproximação da História da Educação ensinada nos cursos de Pedagogia em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 6 jul/dez, 2003. Disponível em <www.sbhe.org.br>, acesso em 12/05/2012.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção dos textos, Manuel Barros de Motta; tradução, Elisa Monteiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

KUHLMANN JR, Moysés. Raízes da Historiografia Educacional Brasileira (1881 – 1922). **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 159-171, março, 1999.

LEÓN, Antoine. **Introdução à História da Educação**. Tradução Manuel Ribas. Lisboa PT : Publicações Dom Quixote, 1983.

NÓVOA, António. Apresentação. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorençini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

NUNES, Clarice. Fragmentos de um conhecimento vivido: aprendendo e ensinando História da Educação. IN: MONARCHA, Carlos. **História da educação brasileira: formação de um campo**. (Org.) 2.ed. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

_____. O Ensino da História da Educação e a produção de sentidos na sala de aula. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 6 jul/dez de 2003. Disponível em <www.sbhe.org.br> acesso em 12/05/2012.

REVEL, Jacques. Micro-História, Macro-História: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. Trad. Anne Marie Milon de Oliveira. Revisão Técnica de José Gonçalves Gondra. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, n.45 set/dez 2010.

SANTOS, Maria Teresa. Percurso e situação do ensino da História da Educação em Portugal. In: GATTI JR, Décio. PINTASSILGO, Joaquim. (Orgs). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica de um campo (1880-1970). **Revista Brasileira de**

História, São Paulo, v.23, n.45, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo. A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções de história. In: GONDRA, José & SILVA, José Cláudio (orgs). **História da educação na América Latina: ensinar & escrever**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Orgs). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico Atual**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da História para a Educação. **Em Aberto**, Inep, n. 9, 1990.

7 LA MEMORIA NORMALISTA A TRAVÉS DE UN NOMBRE: entre la Escuela Normal Nacional y el Instituto Superior N° 166 (Tandil, Argentina, 1968-2005)

Ana María Montenegro

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As
anamont2011@gmail.com

Natalia Vuksinic

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As
nati.vuksinic@gmail.com

“Este es un testimonio de amor a la madre- escuela. Con-
tiene el desarrollo de su milagro civilizador. La practicaron
hombres y mujeres conflagrados en la pasión de enseñar
y aprender. El milagro aún perdura, con otros nombres y
formas dispares”

Bodas de Brillante-Escuela Nacional Normal Superior,
Tandil, 1985

INTRODUCCIÓN

En el marco de una línea de investigación/extensión en marcha denominada Memoria institucional⁵² se pudo corroborar que en el contexto de una “conmemoración”-cincuentenarios, centenarios, inauguración edilicia- las instituciones escolares quedan inmersas en el desafío de recuperar pasado/presente/futuro, sin perder identidad⁵³. En otras palabras, al tiempo que se repliegan en sí mismas, resultan expuestas a la circulación de discursos, sentidos, símbolos, actores, miradas y versiones, a veces contrapuestas, sobre lo que fue, es y se proyecta para el devenir.

Este proceso de recogimiento y anticipación, acontece porque en todo diálogo pasado/presente y viceversa, conjugan una memoria colectiva e histórica, que intenta homogenizar una perspectiva “desde afuera” (Da Silva Catela, 2001: 205) y una memoria institucional, que la continúa o la desafía buceando en los intersticios de acontecimientos y/o actores, cargados de recuerdos e imágenes, que quedaron postergados o en el olvido.

Los aportes a este Dossier, si bien profundizan en las reflexiones teóricas respecto de la conceptualización de memoria institucional, la visibilizan desde un evento diferente: una reforma educativa. Cien años

52 Montenegro, A. Directora del Proyecto *Instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado*. Línea *Memoria institucional: cuestiones teóricas y tramas institucionales*. Becaria: Vuksinic, N. PNI, SECyT, NEES, UNCPBA, N° 03/D 282, y CIC (Provincia de Buenos Aires) (2015- 2018).

53 Nos referimos especialmente a los trabajos de investigación/ extensión: a. Montenegro, A; Peralta, R, Méndez, J; Bianchini, M, Vuksinic, N. (2016) “*Del Hogar agrícola a la Escuela Agro técnica Dr. Ramón Santamarina*” y “*Senderos históricos del Centenario*”, FCH, Proyecto Memoria Institucional, Escuela Agrotécnica, UNCPBA; b. Montenegro, A; Peralta, R; Méndez, J; Suasnabar, J; Vuksinic, N. (2013-2014) *Lugar, Tiempo e identidad institucional. El Aula fundacional de la Facultad de Ciencias Humanas en sus 50 años*, FCH/ SE- Proyecto Memoria Institucional; c. Montenegro, A; Peralta, R; Méndez, J; Suasnabar, J; Vuksinic, N. (2014) *Memoria institucional. Cimientos de la Universidad Nacional del Centro: imágenes de los cincuentenarios (1964-1975)*, FCH, Proyecto Memoria institucional, SRI- UNCPBA, 2013-2014; d. Montenegro, A; Peralta, R; Méndez, J; Solari, A. (2008) *Memoria de la escuela. El Colegio San José en su Centenario: historia material y simbólica, 1907-2008*. Separata Ediciones Colegio San José, Muestra del Centenario, febrero 2007-2008.

después de la creación de la primera Escuela Normal Nacional (Paraná, 1870), y su expansión por todo el territorio argentino entre fines del S. XIX y principios del S. XX, la reforma de la formación docente (1968-1972) cierra este modelo y lo sustituye por el de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). La implementación de esta propuesta si bien se enmarca en un macro clima de gobiernos militares, cambios ministeriales, tensiones sociales y gremiales, no diluye el interjuego de preservación que proviene de lógicas y ámbitos diversos⁵⁴.

En nuestro estudio de caso, el pasaje de Escuela Normal “General San Martín” (1910) a Instituto Superior de Formación Docente N° 166 (1970) no queda exento de las tensiones señaladas, y son justamente ellas las que promueven un micro clima institucional donde convive el “deber ser” de la reforma a implementar, con la aprensión, el estremecimiento, la perturbación, de quienes han/ y se han desde una pertenencia institucional: ser normalista.

Desde su creación en 1910 esta escuela, asentada en la ciudad de Tandil (Provincia de Buenos Aires), fue transitando distintos cambios, pero ninguno de la envergadura de los acontecidos en derredor de esta reforma. El asentamiento de la escuela normal en esta ciudad respondió inicialmente a los intereses de una población, que ligada a lo agrícola-agropecuaria y a la llegada de inmigrantes, propició la modernización y con ello nuevas ofertas laborales como el magisterio de opción mixta. Para la década del ‘60, sus egresados, ya la mayoría mujeres, mantenían el prestigio de pertenencia institucional. Sin embargo, su formación en el nivel secundario ya era objeto de críticas que se profundizan bajo el paradigma desarrollista que promueve la profesionalización docente.

Partimos del supuesto de que toda reforma no es un producto lineal entre el proyecto, la puesta en marcha y /o su concreción (Viñao, 2002), sino que por el contrario es producto de un interjuego de lógicas políticas e institucionales (Vuksinic, 2015). Estas últimas, son “sistemas

54 Vuksinic, N. (2015) *Lógicas en torno a la “terciarización” de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972)*. Tesis de Licenciatura, Beca CIC, FCH, UNCPBA. Tandil, Argentina. Directora: Dra. Ana María Montenegro.

organizados alrededor de una serie de prescripciones, un modelo, una forma que se presenta como invariable en el tiempo” (Kubler; 1988:16), no obstante, en la práctica pujan, se implican, se entrecruzan, tratan de imponerse o resistir.

En ese sentido, la reforma, al tiempo que propone un cambio curricular y normativo, activa en la subjetividad recuerdos, imágenes, vivencias de lo que fue, es y será esta institución. Reformadores, funcionarios, docentes, directivos, graduados, gremialistas etc., si bien desde diferentes miradas, son parte del mismo proceso que decanta en un constructo particular que aún nos interpela en el tiempo presente. Sus puntos de vista se suman a esta reconstrucción, compilando diferentes vivencias a medida que esta reforma los fue involucrando, que a partir del relato van desagregando este microclima institucional. En un “entrecruzamiento de tiempos” de lo que fue y es, demarcamos una periodización (1968-2005) que aunque prioriza el impacto de la reforma, proyecta la memoria institucional hacia un antes y un después.

Entre el legislar e implementar esta reforma, la memoria se visibiliza tanto en el entre líneas de proyectos, resoluciones, discursos de funcionarios a nivel nacional y provincial, como de los documentos escritos e iconográficos (libros de oro, artículos de prensa, fotografías, símbolos, escudos y/o nominaciones) y de historia oral (entrevistas a protagonistas de ese proceso de cambio).

En este entramado y desde una mirada cualitativa, la memoria institucional se visibilizará desde un hilo conductor que, si bien muestra variaciones en las formas de nominar la reforma entre unos y otros, también da cuenta de consensos en su implementación y consolidación, que perduran en el tiempo.

En otras palabras, captar lo que M. Depaepe y F. Simon (1995) y A. Viñao (2002) denominan “permanencias”, lo que “decanta”, lo que “sobrevive”. Mientras algunos reformadores no temen de hablar de “cierre” y “supresión”, los que deben implementar la reforma remiten a la “conversión”, “convivencia” o “acoplamiento” institucional. Otros elementos refuerzan esta última mirada: el Instituto se instala en el mismo

edificio, no se borra el nombre de Escuela Normal de su frontispicio, lo que socializa desde atributos materiales y simbólicos la “permanencia” (Montenegro, 2012).

Entre esa reforma y las de las décadas posteriores, las tensiones se reabren y nuevos actores institucionales resignifican otra vez la salvaguarda de la pertenencia de origen. Desde capas superpuestas de sedimentos arquitectónicos, escudos y banderas nacionales y provinciales, patronos y cruces, curriculum y egresados, la memoria institucional se expresa desde una paradoja: una institución llega, pero la otra nunca se va.

DE LA ESCUELA NORMAL AL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE: LA REFORMA COMO PUNTO DE INFLEXIÓN.

Tal como anticipamos en la introducción, la reconstrucción y las reflexiones respecto de la memoria institucional de la Escuela Normal se visibilizan desde un evento particular: la reforma educativa nacional (1968-1972) que afectó a la formación de docentes de nivel primario.

A partir de analizar dicho proceso, se conjuga la macropolítica educativa con las reelaboraciones subjetivas y colectivas frente al impacto que la misma significa para las tradiciones sociohistóricas que construyen memoria institucional, la que, frente a los cambios, se resiste a dejar de ser.

El proceso analizado da cuenta de que la reforma trajo consigo un quiebre, porque hasta la década de los '60 la formación docente en esta escuela, como en las otras creadas en el país, más allá de algunas innovaciones, permaneció dentro de los cánones del arquetipo normalista de origen.

a-La Escuela Normal Nacional José de San Martín

La creación de la Escuela Normal Mixta de Tandil en 1910 (Lamina N° 1) es una manifestación más de la instalación de lo que G. Leoz (s/r: 46) denomina una “marca de origen”, en el sentido de la existencia de

una “unión entre el Estado, la escuela pública y la formación docente”. Esta institucionalización irrumpe con la primera Escuela Normal de Paraná en 1870 en nuestro país, y se propaga en nuestro territorio, al calor de las demandas que impone la expansión de la escuela primaria en la Provincia de Buenos Aires con la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 988/75.



Lámina N° 1: Arriba: Primeros Egresados en 1913. Abajo a la izquierda: La escuela Normal en 1924 en su asiento de origen (Alem y Maipú). Abajo a la derecha: Imagen de maestros y alumnos camino al nuevo edificio fiscal. **Fuente:** Bodas de Brillante-Escuela Nacional Normal Superior, Tandil, 1985, p. 16 y 31).

La expansión de este modelo normalista destinado a la formación de maestros era un modelo exitoso en países europeos y en los Estados Unidos, y fue Sarmiento quien promovió y fundó la primera escuela normal de estas características con la finalidad de formar maestros para expandir la educación común.

La principal particularidad que podemos destacar de esta creación institucional es que, aún sin un sistema educativo conformado y frente a lo dispuesto por la Constitución Nacional de 1853, que en el art. 5 declaraba a la educación primaria como responsabilidad y atribución de las provincias, las escuelas normales fueron promovidas, fundadas y reguladas por el Estado Nacional, por lo que este último tuvo un fuerte protagonismo en la educación primaria, aún sin que la misma fuera una atribución propia, al formar a sus docentes⁵⁵.

Si bien esta escuela fue precursora de la enseñanza media en esta ciudad, sus inicios están cruzados por los avatares de los procesos económicos y políticos de dicho período, el asentamiento de cada vez más población que migraba a una ciudad intermedia como Tandil, la creación de escuelas primarias y por ende la falta de docentes que se formaran para ello. En su consolidación, fue atravesada por diversas transformaciones, en el marco de procesos políticos, económicos, sociales y culturales que no sólo se vinculan con el contexto sociopolítico nacional sino con cómo éste se traduce en una ciudad que a principios de los '60 se convierte en un centro urbano significativo de la provincia de Buenos Aires, donde a lo agropecuario suma su actividad industrial, el aumento de población y las demandas socioculturales y educativas.

En este contexto, hacia la década del '60 se ponen en marcha propuestas innovadoras que respondían a las demandas de actualización y capacitación docente de la ciudad, como los “cursillos pedagógicos para maestros y estudiantes de magisterio”⁵⁶, que eran parte de la expresión más generalizada de una necesidad de jerarquización de estos estudios.

No obstante, más allá de la expresión de la necesidad de cambios, y de proyectos que promovieron modificaciones e innovaciones, como

55 Para ampliar sobre el tema de la expansión del normalismo en nuestro país consultar Zanotti (1960, 1993), Alliaud (1995, 2007), Puiggróss (2003) y Artieda (2003). Para abordar el surgimiento y expansión del normalismo en Tandil, consultar Salgueiro, N. y otros (1979).

56 Bodas de Brillante. Escuela Nacional Normal Superior Gral. José de San Martín 1910-1985, Tandil, 1985, pág. 48.

dijimos, la formación docente permaneció, hasta la reforma de 1968-1972, bajo los cánones de la matriz normalista y positivista de origen⁵⁷.

b-La reforma como punto de inflexión: de la Escuela Normal Nacional José de San Martín al ISFD N° 166

La reforma de la formación docente que se instala a partir del Decreto N° 8051 de 1968 es el punto de inflexión para el inicio de un proceso que suprime el ciclo de magisterio en el nivel secundario. Las escuelas normales nacionales se fueron adaptando paulatinamente a este cambio transitando primero por los bachilleratos modalizados en 1969, luego por la creación de los ISFD en 1970 y también por el significativo Plan Malek de 1972, que reimplanta la formación en el nivel secundario. Este tránsito por el que fue circulando la reforma lo analizamos aquí en el desagregado de tres etapas, entre 1968 y 1972, que si bien expresa un eje común –los gobiernos de facto (Onganía, Levingston y Lanusse)- permite analizar tensiones en función de los grupos que las gestionan y de los factores externos que presionan sobre ellos.

En la primera etapa los reformadores, a nivel nacional, declaran la “supresión” del magisterio, eliminando primero la inscripción al primer año y después el ciclo de magisterio en sí. Esta supresión de la escuela normal respecto de la formación de los docentes implicó tener en cuenta ciertos reparos institucionales que visibilizaron un determinado manejo político respecto de la implementación.

En dicho clima político, en la Escuela Normal José de San Martín la implementación es inmediata a partir de una disposición que decide pasar la escuela, el magisterio, a la enseñanza superior⁵⁸.

57 Para ampliar sobre el tema del positivismo pedagógico en Argentina consultar Soler (1968), Tedesco (1973), Biagini (1985), Weimberg (1985), Terán (1987), Puiggrós (1990) y Dussel (1993).

58 Nos referimos a la Disposición 24/69 que implanta “reajustes en el nivel medio” en la Escuela Normal José de San Martín. Bodas de Brillante. Escuela Nacional Normal Superior Gral. José de San Martín 1910-1985, Tandil, 1985, pág. 44.

En este marco, y generando un proceso de cambios al interior de las instituciones, entre el cierre de la inscripción y la reforma en sí, que implicó la creación de los ISFD –en este caso el 166–, es importante tener en cuenta un momento de transición, que se constituye en la segunda etapa, en donde en los establecimientos donde se cursaba el ciclo de magisterio se adopta como opción, a partir de 1969, la posibilidad de elección entre diferentes planes de estudios; donde a los Bachilleratos en Letras, en Ciencias Biológicas y en Ciencias Físico-Matemáticas se suman los Bachilleratos con Orientación Pedagógica y Agraria. Esta etapa, aunque se implementa de manera rápida e improvisada, no provoca mayores conflictos, pues discursivamente la normativa plantea que “cambio no significa ruptura con el pasado”, reemplazando “supresión” por “transferencia” del nivel medio al nivel superior⁵⁹.

Cuando la Res. Ministerial 2321/70 crea los ISFD, rápidamente la Escuela Normal de Tandil se readecúa y por Disposición interna del 25/11/1970, “la escuela normal mixta pasa a ser un organismo de nivel terciario”⁶⁰ (hoy ISFD N° 166) creando allí el Profesorado de Nivel Elemental (Res. 2321/70 y Res. 2779/70). A diferencia del impacto de la primera etapa, la creación de los ISFD es vivenciada no tanto como una obligación (por lo inconsulto e improvisado), sino como una respuesta gubernamental a demandas o cambios de época. Un elemento que jugó a favor del afianzamiento del ISFD fue que esta escuela ya contaba con su propio edificio desde 1943, y a su vez, a diferencia de otras ciudades de la provincia de Buenos Aires (que se crearon en Colegios Nacionales, escuelas comerciales o en el Instituto Nacional del Profesorado), aquí el edificio de la escuela normal fue asignado como sede del Instituto N° 166.

Por último, la tercera etapa instala el concepto de “reimplantación”. Si bien ya en el discurso de Mignone y otros funcionarios de 1970 aparece

59 Resolución N° 2.321/70. Reforma de los Institutos Superiores de Formación Docente. Profesorado de Nivel elemental. Fundamentos del Proyecto de profesorado de nivel elemental” Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación. Octubre de 1970. Pág. 4 y 39.

60 Bodas de Brillante. Escuela Nacional Normal Superior Gral. José de San Martín 1910-1985, Tandil, 1985, pág. 50.

la idea de no desterrar la matriz normalista conjugando “tradición y renovación”, durante la gestión de Malek (1971-1972) se puede visualizar un giro que se materializa a través de varias resoluciones⁶¹ y se concreta en una redistribución edilicia.

El edificio alberga en los dos primeros años una formación de nivel medio y en los tres últimos instala el ISFD. La permanencia del nivel secundario aparece en las resoluciones como una “reimplantación” de la escuela de origen, aunque no lo es. Sin embargo, los que implementan la reforma lo acuñan como una realidad, y es por ello, que en esta etapa, la denominan desde una nueva conjunción: Escuela Normal Superior⁶².

ENTRE LA MEMORIA NORMALISTA Y EL SENTIDO DE PERTENENCIA

Para iniciar un diálogo pasado/presente y viceversa, camino a reconstruir memoria institucional es preciso demarcarla como producto socio-histórico (Escolano Benito, 1997; Montenegro, 2012) que se contextúa en representaciones, objetos simbólicos y materiales, sujetos que transitaron por ella y conformaron su identidad (Montenegro, 2008 a y b; Montenegro, Peralta, Méndez, Solari, 2008; Vuksinic, 2015). Aquí cobra valor la noción de historicidad (Montenegro, 2008a) en el sentido de un devenir, de una *longue dure* (Jelin, 2002) que nos permite discernir entre lo que Le Goff (1991: 134) señala como “lo que se encuentra ya hacia atrás y ya más adelante”. En otras palabras, es desde la historicidad que podemos dialogar entre pasado-presente y viceversa y más aún, interpelar al presente “como un proceso de decantación del pasado” (Montenegro, 2017: 20) matizado por lo nuevo “incorporado” (Lahir, 2004).

61 Entre las que podemos mencionar se encuentran la Res. N° 2848/71 y la Res. N° 496/72.

62 En este sentido, la Res. N° 2779/70 ya consideraba que “es conveniente desde un punto de vista pedagógico y administrativo incorporar los cursos de profesorado de nivel elemental a las escuelas normales” que se denominaría ahora “Escuela Normal Superior”. Ministerio de Cultura y Educación. Resolución N° 2848/71. Expte. N° 62.892/71. Ministro de Cultura y Educación Gustavo Malek, Buenos Aires, 27 de septiembre de 1971, pág. 1.

En esta conjunción la memoria es una valiosa “materia prima” (Nora, 1997) para los historiadores en general y de la educación en particular, aunque su valor ha llevado a debates y demarcaciones historiográficas entre Historia, memoria histórica y memoria colectiva. Tradicionalmente la Historia reconstruye acontecimientos que el sujeto no ha experimentado personalmente, hitos de una visión general y /o identidad de un pasado, como lo es la historia nacional. Sin embargo, su construcción científica en las últimas décadas fue incorporando el abordaje de la memoria histórica, desde campos como la historia oral (Lahir, 1999; Schwarsztein, 2001; Barela, et. al. 2009) y la historia reciente, que han acrecentado su mirada con la multifacética visión de los sujetos, sin quitarle veracidad.

Si bien Halbwachs (1995, 2002) diferencia la memoria colectiva como fragmentos de un pasado “que aún está vivo” y que es “capaz de vivir en la conciencia de un grupo que la mantiene”, es complejo cerrar esta definición en sí misma, pues son los mismos sujetos que la historia oral y la historia reciente documenta para recuperar un pasado vivo desperdigado u olvidado, por lo que una memoria alimenta a la otra.

En el marco de las transformaciones señaladas, la historia de la educación- campo profesional de pertenencia-, se ha enriquecido en sí misma⁶³ y desde campos disciplinares diversos⁶⁴, para abocarse en las últimas décadas, a registrar, a “hacer memoria (...) para evitar el olvido” (Ricoeur, 2004: 40).

En esta ampliación de la mirada una variedad de objetos y documentos, procesos y acontecimientos fragmentados se reconstruyen como memoria escolar (Escolano Benito, 1997) y/o institucional (Montenegro, et. al, 2014) expresada en los edificios escolares, sus atributos materiales y simbólicos, el uniforme escolar, el mobiliario escolar, los libros de texto y cuadernos, las fotografías y la voz - desde

63 Desde el campo de la historia de la educación se pueden consultar, entre otros, las producciones de Invernizi (2002), Pineau (2006) y Finocchio (2007).

64 Desde otros campos disciplinares son muy válidos los aportes de Jelin y Lorenz (2004), Lorenz (2004), Segovia (2010) y Bartolucci (2015).

el relato biográfico- de actores y sujetos participantes de esa memoria institucional.

Tal como señalamos en la introducción reconstruir memoria institucional, desde el clivaje de la reforma de 1968, implica no solo adentrarnos a la misma desde la política educativa, la normativa, sino especialmente canalizar la voz de los que sintieron su impacto en el momento de su implementación.

La selección de los entrevistados no fue casual, sino que intencionalmente se fueron tomando miradas previas a la reforma, al momento de su concreción y de las transformaciones de las últimas décadas.

En este sentido, en las seis entrevistas realizadas⁶⁵, se entremezclan las voces de las protagonistas, hoy jubiladas en su mayoría, que fueron alumnas de la escuela normal, última cohorte de graduadas al momento de la reforma, profesoras y profesores en el creado Instituto Superior de Formación Docente y conecedoras de los cambios y reformas de las últimas décadas.

Antes de adentrarnos en el entrecruzamiento de tiempos en el apartado 3, entre los reformadores y los protagonistas de la institución,

65 El contenido total de las entrevistas se encuentra en el Anexo de Vuksinic, N. (2015) *Lógicas en torno a la "terciarización" de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972)*. Tesis de Licenciatura, Beca CIC, FCH, UNCPBA, Tandil, Argentina, pp. 88-126. Las mismas fueron tomadas en Tandil, en el período 2012-2015. Se referencian en este artículo por el número de orden que a continuación señalamos. **E. N° 1:** Maestro Normal Nacional, docente del Instituto Superior de Formación Docente 166 y N° 10, con trayectoria en la provincia de Buenos Aires como docente, director e Inspector de escuelas primarias y en el nivel superior. 2012. **E. N° 2:** Maestra Normal Nacional, personal administrativo y docente de la Escuela Normal Nacional Gral. José de San Martín en la década del '70. 2013. **E. N° 3:** Maestra Normal Nacional. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente y Directora de la Escuela Normal Nacional Gral. José de San Martín en la década del '60. Jubilada. 2013. **E. N° 4:** Maestra Normal Nacional. Profesora de Lengua y Literatura. Egresada de la última promoción de maestros normales nacionales en la Escuela Normal Nacional Gral. José de San Martín en 1969. 2014. **E. N° 5:** Maestra Normal Nacional. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela Normal Nacional Gral. José de San Martín en la década del '70. Jubilada. 2014. **E. N° 6:** Maestra Normal Nacional. Docente y Funcionaria en Administración Pública. Secretaria de Osvaldo Zarini y del Instituto Universitario Tandil, en las décadas del '60 y '70. Jubilada. 2015.

es importante recuperar la base de origen de la constitución de esta escuela normal sarmientina.



Lámina N° 2: A la izquierda: Fachada del Edificio fiscal de la Escuela Normal en la calle Santamarina N° 851 (1943). A la derecha Logo de la Escuela Normal. **Fuente:** Bodas de Brillante-Escuela Nacional Normal Superior, Tandil, 1985, p. 1 y 32.

Si bien los entrevistados narran su transcurso como alumnos de la escuela normal cincuenta años después, se transparenta por el quiebre que implicó la reforma, una dimensión esencial a la memoria de esta institución: la pertenencia.

En otras palabras, como señala A. Viñao, el recuerdo de que algo “quedó allí, y que, por tanto, (les) pertenece” (1997: 61). Ser alumnos de la escuela normal y última cohorte de graduados connota la pertenencia de una serie de atributos materiales, simbólicos, afectivos, que denominamos “memoria normalista” (Lámina N° 2 y N° 3).

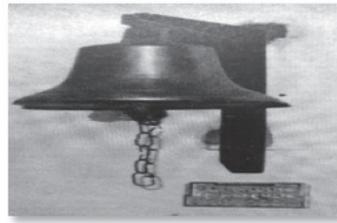


Lámina N° 3: Arriba: El Departamento de Aplicación en 1943. Abajo a la izquierda: Egresadas de la Escuela Normal Nacional en 1967. Abajo a la derecha: la vieja campana de bronce. **Fuente:** Bodas de Brillante-Escuela Normal Normal Superior, Tandil, 1985, p. 14 y Donación de una entrevistada.

En las transcripciones que presentamos a continuación, las huellas, los signos, decantan en una herencia, un legado, un capital - ser maestro de la escuela primaria pública - que no está difuminada, sino que, por el contrario, se la resalta con un claro interés y se la socializa desde este registro, de que allí estuvo y está:

[...]parecía que con la reforma de la educación terciaria se terminaba todo, pero todavía hay huellas [...] Permaneció el normalismo, [...] fue muy fuerte, pasaron más de 100 años desde la ley 1420 que instaló una educación gratuita, gradual, laica y eso nos fue marcando, a nuestros antecesores, a nuestros maestros, nuestros profesores y a nosotros también, éramos maestros de esa escuela” (E. N° 5, 2014, p. 113, 117).

[...] se conserva en lo simbólico, en las paredes de la escuela, vos entraste? ¿Viste? [...] cuando uno piensa la escuela normal hoy piensa en el edificio que está igual

en la calle Santamarina, ahí se nos representa el normalismo (E. N° 5, 2014, p. 121)

[..]con el instituto se estudia unos años más y viene gente de otro lado, pero sigue siendo en la escuela normal, sigue siendo la maestra normal, aunque el título salga ahora como profesora de primaria, están en las mismas aulas, con las mismas pautas, las horas, el timbre que ahora es eléctrico” (E. N° 4, 2014, p. 104).

[...]hay un ala del edificio, donde están las oficinas [...] siguen siendo las oficinas del normalismo, la dirección, al lado de la dirección un depósito, al lado del depósito la secretaría, donde están los archivos [...] la dirección está ahí obviamente porque visualizan todo, el alum-nado no tenía noción de esto, terminaba el quinto año sin tener idea de nada [...] la sala de profesores, todavía tiene las camillas (risas) en las que nos revisaba el médico para poder ser maestras. Lo que cambió es la escalera del centro que era solo para profesores y directivos, recién ahora, te diré hace diez años, los alumnos bajan por ahí, pero antes era una prohibición [...] vos te podés fijar la baranda de la escalera del centro está intacta, y la de la escalera por la que bajábamos nosotras, [...] está toda hundida actualmente [...] Es decir hay un fuerte simbolismo, con una fuerte carga” (E. N° 5, 2014, p. 121-122).

Lo expresado por los entrevistados, si bien muestra el quiebre que implicó la reforma de 1968, lo más importante es que expone el sentido de pertenencia de esa memoria normalista previa, que, en lugar de ser desterrada, se recupera como bastión, salvaguarda de una identidad institucional, que es preciso no dejar en el olvido. En dicha pertenencia ocupa un lugar central la continuidad del edificio, que permite no solo transitarlo sino recuperar desde el, atributos adheridos a sus muros, corredores, aulas, paredes, oficinas, que se sintetizan en la voz de los protagonistas cuando señalan:

Pero en verdad al estar radicado en la escuela normal y de alguna manera ver los mismos profesores [...] yo no vi que hubiera sido cualitativamente muy diferente [...] el hecho de seguir en el mismo edificio fue muy importante (E. N° 4, p. 108).

Estas expresiones dan cuenta del recuerdo de las vivencias del pasado, volviéndolo a “hacer vivo”. La memoria material no necesita representarse, sino que al transitarse se hace memoria vivida.

TIEMPOS ENTRECruzADOS: NOMINACIÓN Y PRESERVACIÓN

Tal como señalamos en la introducción, la reforma de 1968 no es un producto cerrado en sí mismo, sino que por el contrario, fluye y se constituye desde un entrecruzamiento de tiempos que aún hoy nos interpelan. El de los reformistas, que en el transcurso de la implementación se distancian de sus precedentes en busca de un consenso, y el de los actores institucionales, que, desde el presente, reactivan su memoria biográfica, se sienten impulsados por narrar sus experiencias vividas o construidas desde el legado de sus antecesores.

Desde el relato de estos protagonistas, en el apartado anterior visibilizamos la fuerza que adquiere la permanencia edilicia, para afianzar el sentido de pertenencia de los actores al legado de ser maestro normal nacional. Sin embargo, esta pertenencia también se construye desde la nominación. Entre 1910 y la actualidad la denominación Escuela Normal no ha desaparecido, por el contrario, se ha ido acoplando a las sucesivas reformas que motorizaban un cambio.

Si bien en las primeras etapas, los reformistas plantearon la “supresión” de la escuela normal, en la implementación y la creación de los Institutos superiores de formación docente, el discurso es más conciliador con el legado, al instalar las ideas de “transferencia” y “reimplantación”.

Bajo este último giro conceptual, y aunque hay dos instituciones en el mismo edificio, la nominación Escuela Normal Superior pretende ser síntesis entre la escuela secundaria y el instituto terciario y/o superior. En otras palabras, simbólicamente ya se promueve un entrecruzamiento de tiempos entre lo que fue y lo que ahora es. La permanencia de la memoria normalista encuentra un canal de supervivencia.

En este entramado de permanente diálogo entre el legado y la reforma, los diferentes actores institucionales generan sus propias resignificaciones para salvaguardar la identidad. Sus relatos, si bien no olvidan y reconocen que la reforma fue una bisagra que no tuvo vuelta atrás, cuando la nominan, retoman el consenso que imprimen los reformadores entre 1971-1972. Detrás de sus relatos se expresan nuevas resignificaciones que refuerzan el sentido de que el legado está presente:

[...]la escuela normal no se cerró, al contrario, se fue **abriendo** a esto otro [...] la escuela normal **se convirtió**” (E. N° 5, 2014, p. 120) El Instituto **se acopló** a la escuela normal, se **asimiló** al normalismo” [...] “Desde ahora se estudiaba no en la escuela normal, sino en la escuela normal como **asiento** del Instituto” (E. N° 4, 2014, p. 108). “Y bueno vos fijate como conserva el nombre [...] lo simbólico eh, te habla mucho, la cuestión de la nominación también. A cualquiera que le preguntas no te habla del instituto 166, te dice escuela normal (E. N° 5, 2014, p. 122). **El subrayado en negrita es nuestro.**

Es más que la nominación Escuela normal Superior, es a las claras la ratificación de “*una nueva **convivencia***” (E. N° 3, 2013, p. 101). Esta nueva convivencia institucional no sólo fue posible porque el Instituto Superior de Formación Docente N° 166 se instala en el mismo edificio de la escuela normal, sino que simbólicamente esto se tradujo en la socialización a futuro con la que los entrevistados resignificaron esa permanencia: la escuela normal como asiento del instituto o el acoplamiento del instituto a la escuela normal. En otras palabras, no es

el instituto el que ocupa el espacio de la escuela, sino que la escuela lo recibe en su interior. Varios elementos jugaron a favor de ese reaseguro: el Instituto se instala en el mismo edificio, no se borra el nombre de Escuela Normal en su frontispicio, el que transita por la calle la sigue llamando así.

Cuando entre las décadas de los 90 y los 2000 se generan nuevas transformaciones al sistema educativo en general, la Escuela normal superior se reacomoda dentro de una nueva organización que no desarticula la “convivencia” anterior: la Unidad académica⁶⁶. Esta, al igual que en las estrategias previas, opera como un “paraguas” simbólico de diferentes instituciones- jardín de infantes, escuela primaria (ex departamento de aplicación), escuela secundaria, Instituto Superior de Formación Docente N° 166- que, aunque son autónomas conviven bajo una misma dirección. La conformación de una Unidad académica que contenga varias instituciones llevó a numerosos debates en el seno de la política educativa y los actores así lo perciben:

Las autoridades hablaban de “la unidad educativa escuela normal”, como diciendo no perdemos la unidad, ellos lo que pelearon siempre fue por eso, por eso mantuvieron siempre el nombre, sino hubiera sido muy fácil, si yo te digo la escuela primaria tiene un número, el jardín también, la secundaria también y el Instituto

66 Esto se da en el marco de un cambio en la normativa a nivel nacional y provincial: la transferencia de escuelas secundarias e institutos terciarios a la provincia, entre ellos las Escuelas Normales Superiores (Ley N° 24.049/1991) y una serie de resoluciones emanadas entre 2001 y 2005 que deciden sostener la nominación “escuela normal superior”. En el marco de la transferencia la “unidad total” se transforma por Resolución N° 3759/2001, en “unidad académica”, sosteniendo la tendencia de unificar en una misma institución la diversidad de instituciones, de niveles, que conviven en un mismo edificio, ahora “bajo dependencia de una sola dirección institucional”. A su vez, en 2005, por Resolución N° 2947, se introduce un giro en la nominación. Si bien se mantiene la “unidad académica” en jurisdicción provincial, se hace un acto simbólico de reconocimiento a su nombre: “a los fines de reafirmar dicha pertenencia resulta adecuado retomar el concepto desde su primer reconocimiento, es decir su nombre (...) en tanto las unidades académicas son entendidas como Escuela Normal Superior con el aditamento del nombre que identifica a cada nivel que la conforman” (art.2, p. 3). (Vuksinic, 2015: 64).

también, entonces separalos a cada uno con su número, ¿Qué es lo que los une?” (E. N° 1, 2012, p. 97).

Sí, sí, sí, con este reacomodamiento volvió a ser escuela normal. En el 2002, con Bordón creo, es que aparece una resolución que habla de una escuela unificada [...] desde ese momento los sellos son de la “escuela normal superior (E. N° 5, 2014, p. 117-118).

[...]la pelea fue por mantener el nombre [...] ¿Por qué siguió el nombre? Porque está ese espíritu de seguir manteniendo la idea alrededor de la Escuela Normal. Yo pienso que eso pesó mucho sí. Ahora, claro en lo legal quien otorga el título es el Instituto Superior de Formación Docente N° 166. Entonces ¿que quedó de la escuela?, legalmente pareciera que fue un cierre” (E. N° 1, 2012, p. 97).

Las voces analizadas en este apartado proyectan una memoria institucional de nuevos cambios- de organización, de jurisdicción, curricular, administración, etc- que simbólicamente ratifica el hilo conductor de la memoria normalista.



Lámina N° 4: Retazos de la memoria normalista en la nueva organización académica. A la izquierda: la fachada del edificio en la actualidad. A la derecha: La conjunción de nominaciones. **Fuente:** Archivo de Memoria Institucional, 2015.

Los protagonistas entrevistados tienen claro que en el contexto de estas últimas reformas la escuela normal se fragmenta definitivamente. No obstante, no ceden en mantener lo posible del legado de origen (Lámina N° 4).

En una decisión de la política educativa, que merece seguir profundizándose, se consensua otro giro material y simbólico: la preservación del nombre que otorga unidad. La fachada del edificio es testimonio de lo que ahora es, pero también de una multiplicidad de capas temporales adheridas a sus muros. Lo que ya no es, lo nuevo, y lo que a pesar de todo pervive demanda de un “diálogo intergeneracional” (Montenegro, 2017) permanente para preservar lo que esta generación de la década del 60 posibilitó visibilizar como parte de la memoria de la institución analizada.

A MODO DE CIERRE

No cabe duda que la reforma de la formación docente de 1968 resultó una bisagra esencial para reconstruir memoria desde un enfoque y un abordaje diferente. Como señalamos en la introducción, el desafío era poder desandar desde el discurso de los reformadores y los protagonistas institucionales que la experimentaron, cómo se fue elaborando una memoria institucional, a pesar de que la institución paradigmática- la escuela normal nacional- fue desactivada y remplazada por otra: los Institutos superiores de formación docente.

La voz de los actores fue fundamental y visibilizó desde diferentes estrategias un destino común, paradójicamente consensuado: que lo que era y ya no está simbólicamente se constituye en pilar esencial de la memoria. La elección de los mismos fue esencial no sólo porque fueron protagonistas de la primera reforma, sino porque representaban esa memoria colectiva y de pertenencia- ser maestro normal- que no estaba dispuesta a desaparecer y dejar en el olvido un legado intrínsecamente relacionado con la enseñanza pública. Esta se había construido en nuestro país desde mediados del siglo XIX bajo el paradigma de un Estado

educador, de una educación laica y obligatoria y de un maestro guía que, dentro de la modernización, afianzara la República y la Democracia.

Esa memoria colectiva permitió salvaguardar una identidad, que se reactiva al momento de la reforma. El “acoplamiento” del que hablan los actores institucionales se relaciona con una “*conjugación*” o “*unión*” de pasado-presente. Las intenciones de “recuperación de la identidad” y “la pertenencia” hacen que nunca se destierre el nombre de Escuela Normal “José de San Martín”, ni formal ni simbólicamente, aunque en su interior funcione otra institución.

La reforma de la formación docente necesitó de estos elementos discursivos para su implementación, necesitó del cierre, de una etapa de transición, de la creación de nuevas instituciones, pero con viejos esquemas, de una carrera nueva pero con concepciones entremezcladas, de un instituto nuevo pero con el viejo nombre en su frontispicio. Se pretendió recuperar el viejo sentido de la escuela normal, se intentó volver a sus raíces, que abrieron brechas de pervivencia identitaria, se buscó finalmente, permanecer en lo que fue y ya no era.

En este sentido, este trabajo no solo hecha luz sobre una memoria institucional construida en vaivenes de capas superpuestas (la Escuela Normal Nacional “José de San Martín” y su Departamento de Aplicación, el Instituto Superior de Formación Docente N° 166, la Escuela Normal Superior José de San Martín, la Escuela Normal Superior Unidad Académica José de San Martín -que contiene en su interior el Jardín de Infantes N° 922, la escuela primaria N° 68, la escuela de educación secundaria N° 10 y el Instituto Superior de formación N° 166-), sino que además deshebra el hilo conductor, que aunque deshilachado, se ha negado a desaparecer desde una paradoja: una institución llega, pero la otra nunca se va.

En un entrecruzamiento de tiempos el frontispicio “Escuela Normal Superior- Unidad académica. Gral. “José de San Martín” es síntesis de una trama que, si bien se inicia en 1972, entrelaza tiempos y décadas posteriores, que reafirman y legitiman la salvaguarda de la identidad previa. Esto nos habla de una reforma que no sólo se

consensua, sino que se sedimenta en el tiempo a partir de la nominación que los propios sujetos reconstruyen y transmiten desde una memoria institucional, que como señalamos en acápite, a pesar de *“otros nombres y formas dispares” “el milagro aún perdura”*.

Detrás de la “vejez” de lo material y representacional- fachada del edificio- la superposición de nominaciones, el busto del patrono, los cuadros de otras generaciones de egresadas, las aulas, el antiguo laboratorio, la campana, el reloj, el logo, los libros de bodas de la escuela, fotografías, etc., está el legado de la matriz de origen socializando en forma silenciosa a las nuevas generaciones que en la actualidad la transitan.

Futuras investigaciones corroborarán cómo y hasta qué punto el legado en parte desentrañado, pervivirá o fue solo fruto de una generación que se sintió identificada por un antes y un después que en la práctica ya no existe. En este sentido, habrá que promover en los jóvenes que hoy se están formando como Profesores en Educación Primaria, a continuar con el diálogo intergeneracional, y lo que es más importante aún, a sentirse herederos de esa lejana memoria normalista.

REFERÊNCIAS

- ALLIAUD, A. “Pasado, presente y futuro del magisterio argentino”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE-UBA), Año IV, N° 7. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1995.
- ALLIAUD, A. *Los Maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Ediciones Granica S.A, 2007.
- ARTIEDA, T. “La conformación del sistema de educación pública en Argentina. 1880-1916”, en *Serie Cuadernos de cátedra de Historia de la Educación Argentina*, N° 4. Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Nordeste, 2003.
- BARELA, L. y otros. *Algunos apuntes sobre Historia oral*, Buenos Aires, IHCBA, 2001.
- BARTOLUCCI, M. “Memoria escolar: Notas sobre un campo historiográfico promisorio en el estudio de la Argentina reciente”, en *III Workshop de discusión sobre problemas actuales de historia de la educación*. FH-UNMDP, 2015.
- BIAGINI, H. *El movimiento positivista en la Argentina*. Buenos Aires. Ediciones Belgrano.
- DA SILVA CATELA, L. (2001) *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*. Madrid, Siglo XXI, 1985.
- DEPAEPE, M. y SIMON, F. “Is There any Place for the History of ‘Education’ in the ‘History of Education’? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and Outside Schools”, en *Paedagogica Historica*, XXX (1), 1995.
- DUSSELL, I. *¿Existió una pedagogía positivista? Sobre la formación de discursos pedagógicos (1850-1900)*, IICE, FFyL-UBA., 1993.
- ESCOLANO BENITO, A. “La memoria de la escuela”, *Revista Vela Mayor. Dossier. Memoria de la escuela*, Año IV, N° 11, Anaya, Madrid, pp. 6 a 13, 1997.
- FINOCHIO, S. (2007) “Entradas educativas en los lugares de la memoria”, en FRANCO, M. y LEVÍN, F. (Comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires. Paidós, 2007.
- HALBWACHS, M. (1995) “Memoria histórica y memoria colectiva” *Reis*, N° 69. Textos clásicos, 1995.
- HALBWACHS, M. (2002) “Fragmentos de Memoria colectiva”. *Athenea Digital*, N° 2, 2002.
- INVERNIZI, H. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires. EUDEBA, 2002.
- JELIN, E. *Los trabajos de la memoria*. Madrid/Buenos Aires. Siglo XXI, 2002.
- JELIN, E. y LORENZ, F. “Educación y Memoria: entre el pasado, el deber y la

posibilidad”, en JELIN, E. y LORENZ, F. (Comps.) *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires. Siglo XXI, 2004.

KUBLER, G. *La configuración del tiempo*. Madrid. Nerea, 1988.

LAHIR, A. “La entrevista de Historia oral como material de archivo” en *Historia, antropología y fuentes orales*, N° 21, 1999.

LAHIR, B. *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona. Bellatierra, 2004.

LE GOFF, J. *El orden de la memoria*. Barcelona. Ediciones Paidós, 1991.

LEOZ, G. *Las significaciones sociales imaginarias vinculadas a la Educación Superior no universitaria*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de San Luis. s/ref.

LORENZ, F. “Tomala vos, dámela a mi” La noche de los lápices: el deber de la memoria y las escuelas”, en JELIN, E. y LORENZ, F. (Comps.) *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires. Siglo XXI, 2004.

MONTENEGRO, A. M. “Dossier. Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación”. *Revista Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, N° 18. NEES-FCH-UNICEN, Tandil, 2008 a.

MONTENEGRO, A. M. “Memoria de la escuela. Espacio de frontera entre lo disciplinar y lo formativo” en *Revista Espacios en Blanco*, N° 18. NEES-FCH-UNICEN, Tandil, 2008 b.

MONTENEGRO, A. M. (2012) *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Buenos Aires. Miño y Dávila., 2012.

MONTENEGRO, A. M. “Memoria colectiva, relato biográfico y diálogo intergeneracional” en RIDAO, A y MONTENEGRO A. M. *Juego, juguetes e historicidad. Cuestiones teóricas e intervención*. España. Editorial académica española, 2017.

MONTENEGRO, A. M.; PERALTA, R.; MÉNDEZ, J. y SOLARI, M. *Memoria de la Escuela. El Colegio San José en su Centenario: historia material y simbólica 1907-2008*, CSJ, UNCPBA, 2008.

MONTENEGRO, A. M.; PERALTA, R.; MENDEZ, J.; VUKSINIC, N. y SUASNABAR, J. *Cimientos de la UNICEN Imágenes de los cincuentenarios 1964-1975*, FCH, UNCPBA. Tandil, Buenos Aires. Ediciones UNICEN, 2014.

NORA, P. *Les Lieux de Memoire*, Bibliotheque Illustree des Histoires. Vol. I y II, París, 1997.

PINEAU, P. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar 1976-1983*. Buenos Aires, Ed. Colihue, 2006.

PUIGGRÓS, A. *Sujeto, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires. Ed. Galerna, 1999.

PUIGGRÓS, A. “Normalismo, Espiritualismo y Educación” en *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires. Galerna, 2003.

- RICOEUR, P. *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires. Fondo de Cultura económica, 2004.
- SALGUEIRO, N. y otros. *Surgimiento y evaluación del normalismo en Tandil. Aproximación histórica*. Seminario de Trabajo de campo. Ciencias de la Educación. Tandil, Facultad de Humanidades, UNCPBA, 1979.
- SCHWARSZTEIN, D. (2001) *Una introducción al uso de la Historia oral*. Buenos Aires, FCE, 2001.
- SEGOVIA, J. D. “Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela”, en *Revista de Educación N° 1* de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/10, Acceso em: 2010.
- SOLER, R. *El positivismo argentino: pensamiento filosófico y sociológico*. Buenos Aires. Paidós, 1968.
- TEDESCO, J.C. “El positivismo pedagógico argentino”. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Número 1, Buenos Aires, 1973.
- TERÁN, O. *Positivismo y Nación en la Argentina*. Buenos Aires. Ed. Punto Sur, 1987.
- VIÑAO FRAGO A. *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona, Ed. Ronsel, 1997.
- VIÑAO FRAGO A. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. España. Ed. Morata, 2002.
- VUKSINIC, N. *Lógicas en torno a la “terciarización” de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972)*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil, Bs. As, 2015.
- WEIMBERG, G. “Positivismo” en *Modelos educativos en la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires. Ed. Kapeluz, 1985.
- ZANOTTI, L.J. *El normalismo*. Buenos Aires. Jericó. Reimpreso en ZANOTTI, L. J. *Su obra fundamental*. Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Educativas, 1960 [1993].
- ZANOTTI, L.J. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Reimpreso en ZANOTTI, L. J. *Su obra fundamental*. Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Educativas, 1993.

8 REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA POLÍTICA: memórias de uma educadora do Rio Grande do Norte

Jéssica Luana Fernandes

*Secretaria Municipal de Educação/SMEEL/Mossoró/RN
fernandes.luana095@gmail.com*

Fabiana Sena

*Universidade Federal da Paraíba
fabianasena@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

Tratar da experiência de sujeitos em papéis e lugares sociais no tempo e espaço já vividos nos coloca no jogo de luz e sombra, em que as lembranças e/ou memórias ocupam um território movediço. Ao trilhar por esse caminho nos deparamos com a temporalidade: passado, presente e futuro, que, de acordo com Ricouer (2010, p.119) “[...] passa a ser a unidade articulada do por-vir, do ter-sido e do apresentar, que, assim, podem ser pensados conjuntamente”. No processo de construção da história de vida em que o sujeito relata acontecimentos de sua existência, ele se apropria do seu itinerário, dando forma e sentido ao seu projeto de vida.

Assim, quando narramos uma história de vida, temos que entender que não estamos apenas tratando de uma lembrança individual, pois a nossa memória é coletiva. Conforme Brandão (2008), nossa lembrança individual também é constituída por elementos pertencentes ao convívio familiar, de modo que ao rememorar, recordamos memórias de outras pessoas.

Neste entendimento, Halbwachs (2004), no livro *A memória coletiva*, vincula o termo memória à participação em grupo social, atentando que as lembranças dos outros estão imbricadas às nossas e podem reorientá-las. Para Bosi (1994, p.408), a memória coletiva “Se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais [...] vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação”.

A partir da compreensão de que a memória individual contribui para a construção da memória coletiva, as lembranças da Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo são trazidas à tona para entender que as lembranças do grupo social do qual fez parte a compuseram como educadora. Ademais, tratar de sua experiência no âmbito político é também reconhecer as mulheres como sujeitos históricos, e que por muito tempo estiveram “silenciadas” na historiografia.

Destarte, ao pensar nas experiências das educadoras nesse cenário político reportamo-nos à trajetória de mulheres como sujeitos históricos. Hoje, elas estão inclusas no campo da Nova História Cultural, que contribuiu para essa inclusão, quando, no século XX, a renovação historiográfica ampliou as temáticas e objetos de pesquisa. Tal fato se confirma nas palavras de Burke (1997, p. 126): “Essas extensões de territórios estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las⁶⁷”, permitindo aos pesquisadores dar visibilidades a sujeitos, relegados pela história positivista, mostrando nuances, fatos, situações, funções e costumes.

As mulheres eram vistas como sujeitos marginalizados; segundo Borges (2006, p. 210), com essa ampliação, entretanto, “[...] surgiu o interesse pelos ‘excluídos’ ou os ‘vencidos’ da história, como as ditas minorias sociológicas (negros, mulheres, homossexuais)”. Nessa perspectiva, Soihet (1998, p. 77) acrescenta: “Some-se a esse processo a segunda vaga do feminismo, ocorrido a partir de fins dos anos 1960,

67 Ver Pierre Nora e Jacques Le Goff, em *Faire de l’histoire*, obra de 1974, que traz uma coleção de três volumes intitulados de “Novos problemas”, “Novas abordagens” e “Novos objetos”.

que resultou um fértil intercâmbio, alçando-se as mulheres à condição de objeto e sujeito da história”. Para Scott (1992, p. 77), em *História das Mulheres*, a inserção da mulher no campo de estudos segue as campanhas feministas.

Nesse entendimento, Rago (1995, p. 84) afirma que, “Na década de 1980, amplia-se largamente o leque temático não apenas em relação à incorporação de novos agentes sociais, [...] mas principalmente em relação a dimensões da vida social privilegiadas pelos estudos da mentalidade e da sensibilidade”. Outrossim, essa autora comenta:

Além disso, o impulso feminista desta produção evidencia-se na vontade de provar a capacidade criativa das mulheres enquanto sujeitos sociais capazes de fazerem a História, de investirem contra as múltiplas manifestações do poder, e enquanto elaboradoras de iniciativas, de formas de percepção e de experiências que merecem ocupar lugar na memória social, tanto quanto as masculinas. (RAGO, 1995, p. 49).

A história das mulheres também está intimamente ligada à política. Para Scott (1992, p. 66), “[...] Grande parte da atual história das mulheres, mesmo quando opera com conceitos de gênero, está voltada para as preocupações contemporâneas da política feminista [...]”. Sob essa perspectiva, Perrot (1998) em *Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros* destaca que o silêncio sobre a história das mulheres também advém do efetivo mutismo nas esferas políticas por muito tempo privilegiadas como os locais exclusivos do poder. Ainda nessa mesma obra (1998, p. 186), Perrot afirma que o século XIX “levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto [...] Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa [...]”.

Compreendendo que o lugar da mulher foi historicamente delineado também por outras vias, neste estudo, buscamos dar visibilidade às memórias de uma educadora do Rio Grande do Norte, Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo, analisando a sua trajetória educacional

e o engajamento político e social, na cidade Pau dos Ferros/RN entre os anos de 1978 a 2008. O interesse pela história dessa professora surgiu por tomarmos conhecimento sobre a trajetória de mulheres educadoras engajadas politicamente, cuja curiosidade nos fez questionar sobre a representatividade feminina na política na cidade de Pau dos Ferros⁶⁸, no contexto de redemocratização do país pós-regime ditatorial de 1964. Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo integra o quadro de educadoras aposentadas do *Campus* Avançado Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte que faziam parte do grupo e engajadas na conjuntura política da cidade. A escolha pela trajetória de Valdilene Lobo ocorreu em razão da disponibilidade de tempo e do próprio tempo de execução dessa pesquisa.

Neste trabalho, utilizamos a história oral para coletar as lembranças da educadora, bem como alguns materiais pertencentes ao seu arquivo pessoal, as quais foram selecionadas por ela própria, o que demonstra um direcionamento para a narração de sua história. *Philippe Artières* (1998, p. 3), em seu texto “Arquivar a própria vida”, afirma que, “Numa autobiografia, a prática mais acabada desse arquivamento, não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas”. Seguindo nesta discussão, para o autor supracitado arquivar a própria vida faz parte de uma “intenção autobiográfica”.

Escrever um diário, guardar papéis, assim como escrever uma autobiografia, são práticas que participam mais daquilo que Foucault chamava a preocupação com o eu. Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência.

68 Pau dos Ferros é um município situado no interior do Estado do Rio Grande do Norte, distando 392 Km da capital do Estado, Natal.

Assim, convém destacar que no processo de rememoração à trajetória educacional e engajamento político, Valdilene Lobo também escreve sobre aspectos inerentes a sua cultura, como as condições sócio-históricas à qual ela pertenceu. Para Le Goff (1990, p.476, grifos do autor), “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

TRAÇOS BIOGRÁFICOS DE VALDILENE LOBO

Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo nasceu no dia 22 de março de 1953, no município de Portalegre, zona rural de Tabuleiro dos Bois, localizado no Polo Serrano da Mesorregião do Oeste Potiguar, sendo a quinta filha do fazendeiro Francisco Lobo Maia e a dona de casa Celi Pinheiro Lobo. Valdilene Lobo tem 15 irmãos, são 13 filhos do primeiro casamento de Francisco Lobo Maia, duas filhas do segundo casamento, e um filho do terceiro. A educadora é a quinta filha de Francisco Lobo Maia e Celi Lobo Pinheiro. A família mudou-se para Pau dos Ferros/RN objetivando dar seguimento ao estudo dos filhos nas escolas da cidade. Valdilene Lobo ingressou no Patronato Alfredo Fernandes para cursar o ensino fundamental e deu continuidade à formação escolar, chegando a residir nos municípios de Sousa, Catolé do Rocha e Brejo do Cruz para cursar o ensino de 2º grau e, posteriormente, o ensino superior, no Recife. Na época da realização dessa pesquisa, morava em Pau dos Ferros.

A professora é licenciada em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e atuou como docente no ensino superior, no período de 1978 a 2008, no Departamento de Educação/UERN. Anteriormente, contribuiu na educação básica do município de Pau dos Ferros, especificamente no segundo grau, hoje ensino médio. Seu engajamento político iniciou em 1980, quando participou ativamente como sindicalista e em partidos políticos, lançando sua candidatura ao cargo de vereadora em dois

partidos políticos: Partido Democrata Social (PDS), em 1982, e Partido dos Trabalhadores (PT), em 1988.

No que diz respeito ao seu engajamento político e social, atuou no sindicato de professores. Inicialmente, foi escolhida como Coordenadora da subseção da extinta Associação de Professores do Rio Grande Norte (APRN), hoje Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE). Já na Universidade, esteve presente na Associação Docente da Fundação Universitária Regional do Rio Grande do Norte (ADFURN), atual Associação Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (ADUERN). Posteriormente, no final dos 1980, engaja-se no Partido dos Trabalhadores (PT). E anterior a este, em 1982, filiou-se e lançou candidatura ao cargo de vereadora do município de Pau dos Ferros pelo partido PDS, não se elegendo.

Atualmente, não mais participa de movimento político na comunidade, exceto na existência de algumas reuniões esporádicas, justificando esse afastamento, após a aposentadoria, pela necessidade de cuidar dos pais já idosos. Quanto ao afastamento do PT, alega que estar “descrente” com a cena política do partido, logo desfilada, tendo transferido seu título eleitoral transferido para o município vizinho. Apesar disso, relata que almeja retornar à cena política do PT na comunidade.

A MULHER NA POLÍTICA: VALDILENE LOBO E OS MOVIMENTOS GREVISTAS

A atuação de Valdilene Lobo no cenário político de Pau dos Ferros/RN está relacionada à docência, de modo que se faz necessário compreender a maneira que a educadora ingressou no magistério. Sobre sua formação, escolha do curso, profissão e o ingresso no ensino superior, Valdilene Lobo faz o seguinte relato:

Olhe, eu queria fazer medicina, nunca pensei, quero dizer, eu nunca pensei em ser professora, nunca passou

pela minha cabeça, embora, quando criança eu “vixe” Maria! Eu pensava assim, “ser professora pra corrigir prova”, você acha? [...] eu ainda fiz vestibular para medicina, mas não estudei o suficiente, terminei o ginásio aqui, e tinha magistério o normal. (Entrevista realizada em março de 2016).

Valdilene Lobo afirma de forma enfática que não pensava em ser professora. Ao falar da escolaridade do pai, afirma que ele queria ter cursado medicina: “Mas, ele fez até o terceiro ano, ele disse que foi única coisa que se arrependeu, de não ter feito medicina” (Entrevista realizada em março de 2016). Em razão disso, muda-se de cidade para cursar o “científico”, pois a única opção que havia em Pau dos Ferros era o magistério. Vejamos em um trecho da entrevista a seguir

[...] estudei o primeiro ano científico em Souza, fui pra Catolé do Rocha, fiz lá o segundo e o terceiro científico, no Colégio Estadual de Catolé do Rocha, segundo e terceiro científico, eu não fiz magistério. Um tio meu, tio Mário, ela era oficial da Marinha, e ele tinha assim uma loucura pela educação, não sabe? Ele era casado só tinha uma filha adotiva e ele ajudava muito os sobrinhos porque queria que os sobrinhos estudassem. Minha irmã mais velha foi fazer vestibular e ele botou pra ela fazer Estudos Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco, e me chamou também, em 1974, porque terminei o científico em 1973, passei 1973 em Brejo do Cruz. A gente foi morar em Brejo, mamãe morreu em 1971 e papai inventou de morar em Brejo porque tinha a família dele lá. Eu fiz Estudos Sociais. Quando eu cheguei lá foi que eu soube que era um curso de licenciatura, e a bem da verdade eu nem sabia direito o que era uma licenciatura porque o processo de escolarização, o meu, foi muito fechado, muito autoritário, muito tradicional, sem informação, não sabe? Foi exatamente na época da ditadura. Minha irmã já estava lá estudando, em 1973. Aí, em 1974, eu fiz o vestibular.

Passei e fui cursar Estudos Sociais com habilitação em Educação Moral e Cívica [...]. (Entrevista realizada em março de 2016).

Neste trecho de sua narrativa, aparecem algumas motivações para que Valdilene Lobo fizesse vestibular para Estudos Sociais. O seu tio torna-se a figura que a conduziu à universidade, já que este gostava da área educacional – mais uma figura masculina marcante em sua trajetória. Há também o fato de sua irmã já estar em Recife, cursando Estudos Sociais, com Habilitação Moral e Cívica, então, ela vislumbra esta possibilidade, pois não havia conseguido passar para o vestibular em medicina.

Contudo, mesmo cursando um curso de licenciatura, a educadora revela que não havia interesse em atuar em sala de aula, pois não se identificava com a profissão docente. Por conseguinte, ela narra que, ao concluir a sua graduação, tentou mais um processo seletivo, não para Medicina, mas para Enfermagem, conforme o fragmento abaixo:

É, eu ainda fiz vestibular depois, ainda fiz para... disse vou fazer para enfermagem, porque não queria voltar para Pau dos Ferros, não sabe? Ainda por uma besteirinha [...] uma besteirinha de nada eu não passei pra enfermagem, aí eu vim embora, morava na residência universitária e tinha que trabalhar. (Entrevista realizada em março de 2016).

Valdilene Lobo retorna para Pau dos Ferros em 1978, não obtendo êxito no vestibular para enfermagem na Universidade Federal Rural de Pernambuco. O seu retorno é justificado também pela necessidade de trabalhar, uma vez que ao concluir a graduação não poderia continuar morando na residência universitária. Assim, relutante em atuar em sala de aula, e mesmo não havendo identificação com a profissão, inicia, em 1978, como professora de primeiro, segundo e terceiro graus na rede pública do Estado do Rio Grande do Norte.

Eu teria ficado em Recife. Se eu tivesse condição eu teria voltado para Recife, não sabe? Mas, a minha condição era ser professora, teve uma semana que eu dei, eu parei de dar aula, porque eu dizia: eu não tenho vocação pra professora, eu não tenho vocação. Mas, o pior que tinha que ir. (Entrevista realizada em maio de 2016).

Valdilene Lobo enfatiza, em seu relato, a sua falta de vocação para atuar como professora, o que demonstra que, para tornar-se professor, precisa ter uma tendência natural para exercer essa profissão. A fala de Valdilene Lobo remonta a um discurso religioso, que, historicamente associou a profissão docente ao vocacional: “a concepção de magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas e autoritárias [...]”, (HYPÓLITO, 1997, p. 18). Na afirmação “eu não tenho vocação”, podemos compreender que a professora referencia-se à profissão como algo que se faz por “amor”. Isso não apenas está relacionado ao discurso religioso, mas em tantos outros enunciados presentes nos discursos pedagógicos e até mesmo naqueles relacionados à mulher com o “dom da maternidade”. Historicamente, a profissão docente foi entendida como um “dom”, uma vocação para além da remuneração profissional.

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. (BRUSCHINI & AMADO, 1988, p. 7).

Destarte, mesmo que não houvesse o interesse e identificação com a docência, Valdilene Lobo ingressa em uma licenciatura, e como ela mesma narra, foi “guiada” pelo seu tio. Neste momento, é relevante destacar que importantes decisões da vida da educadora foram guiadas pela figura masculina: primeiro, o seu pai que a motivou na escolha do curso superior, Medicina; em seguida, o seu tio na escolha da licenciatura, e; terceiro, o seu pai novamente a inseriu no cenário político (Partidos Políticos) de Pau dos Ferros.

O seu engajamento nos movimentos políticos partidários se iniciou no final da década de 70, período que compreende a passagem do governo de Ernesto Geisel (de 1974 a 1979) para o de João Baptista de Oliveira Figueiredo (de 1979 a 1985). No referido contexto, Valdilene Lobo, já professora do Estado do Rio Grande do Norte, em 1979, tornava-se coordenadora da subsede da APRN em Pau dos Ferros, pois, naquela ocasião, a associação de professores com sede em Natal estava passando por um processo de interiorização.

[...] houve a reunião e me escolheram para coordenadora da subsede da APRN- Associação de professores do Rio Grande Norte, que foi criada em 1920, e foi quando começou o processo de interiorização da APRN [...] isso tudo ligado ao processo de redemocratização do Brasil, em 1979, e fiquei durante nove anos como coordenadora da APRN. (Entrevista realizada em fevereiro de 2016).

[...] primeiro, o meu envolvimento foi na Associação de Professores do Rio Grande do Norte. Houve uma reunião, a professora Neta estava em Mossoró e participou de uma assembleia da APRN e veio para Pau dos Ferros com a incumbência de escolher um representante, que seria criada aqui em Pau dos Ferros, uma subsede da APRN, que até então não tinha. Então, eu fui para essa reunião e lá indicaram o meu nome. Era uma reunião com a participação de poucos professores. Tam-

bém não podia ser diferente, pois estava no início [...].
(Entrevista realizada em maio de 2016).

A instituição mencionada na narração da educadora, a Associação de Professores do Rio Grande do Norte – APRN – que mais tarde tornar-se-ia Sindicato de Trabalhadores em Educação - SINTE⁶⁹ é uma instituição de destaque em sua trajetória política, pois foi neste espaço que Valdilene Lobo deu os seus primeiros passos no movimento sindical.

Quando Valdilene Lobo se tornou Coordenadora da subseção da APRN, o Brasil vivenciava uma série de movimentos grevistas, no Rio Grande do Norte durante o governo Lavoisier Maia, estes movimentos tiveram bastante reflexo no interior, em sua maioria, impulsionadas pela interiorização da APRN. Com a subseção em Pau dos Ferros, Valdilene Lobo visitava em torno de 17 municípios circunvizinhos, objetivando conversar com os professores sobre o movimento grevista que ocorria em alguns municípios.

É aí começou, 1979, o Governador era Lavoisier Maia, e ainda houve movimento grevista e tudo, mas no caso tudo muito solto, porque não podia ser diferente. Também, o povo com muito medo por conta da ditadura militar. Eu fui realmente me envolvendo e participando dos seminários, das assembleias, retornava à Pau dos Ferros, fazia convocação, nós fazíamos reunião, as assembleias lá na escola estadual 4 de setembro. De início muito difícil, porque os professores diziam mesmo: eu só faço greve se, estava como o colega de lado, se fulaninho fizer. (Entrevista realizada em maio de 2016).

Para Antunes (1991, p. 135), “[...] ao final da década de setenta, viu-se a eclosão de uma onda grevista, atingindo diversos segmentos, alguns com pouca ou nenhuma tradição de luta [...]”. Esses movimentos

69 E permanece até os dias atuais.

envolviam diversos segmentos da classe trabalhadora, também impulsionadas pela criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT)⁷⁰.

Os trabalhadores brasileiros estavam se organizando e definindo um movimento de base sindical, orientados por ideologias dos partidos de esquerda que começavam a surgir nesse contexto, assim como arraigados às comunidades eclesiais. A educadora expressou em sua fala a palavra medo, pois era uma realidade expressa por muitos, mesmo com a discussão de abertura política. É importante destacar que o movimento grevista docente, neste período, foi extremamente significativo, e no estado do Rio Grande do Norte, bastante numeroso. Com isso, a inserção de Valdilene Lobo neste cenário se deu por meio, sobretudo, dos movimentos reivindicatórios, pelos quais o Brasil estava passando – impulsionados pelo momento abertura política e fim da ditadura militar de 1964.

No Rio Grande do Norte, o movimento grevista dos professores organizou-se, principalmente pela APRN, fortemente influenciada pelo novo sindicalismo, com base no ABC paulista. Para Santos (2008, p. 41), “É importante afirmar também que esse movimento era organizado pelos chamados sindicalistas autênticos (cutistas), que estavam ligados de um modo geral ao PT, e que desde a sua fundação em 1979 já vinham exercendo cargos na diretoria da APRN”.

Então, isso na luta foi importante demais [...] Aí começou a APRN já com essas pessoas envolvidas com o PT, como Mineiro, Fatima Bezerra, o secretário de educação, Chagas, Dario, muitos, muitos mesmos, sabe? E já tudo envolvido com o PT, aí começamos a discutir. (Entrevista realizada em maio de 2016)

70 Destaque para o novo sindicalismo, a ebulição dos movimentos sindicais no ABC paulista foi influenciado por outros movimentos sindicalistas na Nova República, principalmente o movimento docente. A CUT foi fundada em 28 de agosto de 1983, na cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo, e a maior central sindical do Brasil. E tinha como princípios a igualdade e a solidariedade, defesa da autonomia e da independência dos sindicatos.

Os trabalhadores da educação, todavia, e não apenas estes, organizavam suas lutas resistentes, na defesa da democracia, liberdade e direitos. Sob este aspecto, Germano (1993, p. 181) afirma que “[...] temos uma geração que passou pelos bancos escolares em todos os níveis, que cursou a Universidade, mas que sofreu a ação nefasta do AI-5, é a chamada geração AI-5 [...]”. Segundo o autor, essa geração teve o poder de crítica drasticamente afetado como também a formação cultural, a alteração dos conteúdos escolares devido à repressão e à desvalorização do profissional docente.

Conforme Valdilene Lobo narrou acima, alguns professores já faziam parte do Partido dos Trabalhadores – PT, este momento também corrobora com a transição da APRN para sindicato, que aconteceu ancorada na construção de uma identidade coletiva, baseada na concepção de uma educação conscientizadora e transformadora.

A APRN passa por uma reorganização sócio-política e cultural, na gestão “Unidade e Renovação”, e começa a utilizar expressões como “movimento dos professores” e “movimento dos educadores” dentro da entidade, passando por uma mudança estrutural, transformando-se em sindicato em 2 de setembro de 1989, (SANTOS, 2008).

É importante destacar que, anteriormente a isso, em 1987, a APRN filia-se à CUT. Conforme Lopes Junior (1992, p. 206-207), “A preocupação constante com a transformação social transparece nas publicações da APRN. Termos como ‘socialismo’, ‘luta de classes’, ‘transformação social’, ‘contra-hegemonia’, dentre outros com conotação parecida aparecem frequentemente”. Esses termos estavam em constante destaque naquele período, sobretudo associado aos movimentos populares e sindicais.

Neste contexto, Valdilene Lobo afirma que nos movimentos grevistas, a participação feminina era significativa, haja vista a maior parte serem professoras. Portanto, acreditamos que a maioria do movimento também se deve ao fato da feminização no magistério.

Quanto à participação feminina no movimento sindical, a partir da década de 1970, aumenta expressivamente o número de trabalhadoras associadas aos sindicatos no Brasil. Para Godinho e Delgado (1998), esse

evento acontece em decorrência de alguns fatores como, por exemplo, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e a eclosão do movimento sindical:

[...] que despertou maior interesse pelo sindicato como espaço de representação e de luta por melhorias salariais e das condições de trabalho. Finalmente, a emergência do movimento feminista e de um movimento de mulheres diversificado, desde meados dos anos 70, contribuiu para estimular o desejo de participação em uma parcela da população feminina, inclusive trabalhadoras assalariadas. (GODINHO, DELGADO, 1998, p. 210)

De fato, falar da mulher na política é reconhecer que este espaço público sempre foi uma barreira difícil de se vencer. Entre todos os lugares públicos a que a mulher tem conseguido se incorporar, buscando igualdade, no que diz respeito à sua participação junto aos homens, é sabido que o espaço político foi aquele em que mais se encontrou resistência, pois, historicamente, a cena política é ocupada por homens em sua maioria – às mulheres os espaços privados e para os homens os espaços públicos e de poder. Para Perrot (2015, p. 151), “De todas as fronteiras, a da política foi, em todos os países, a mais difícil de transpor. Como a política é o centro da decisão e do poder, era considerado o apanágio e o negócio dos homens”.

Ao falar da trajetória de Valdilene Lobo no âmbito político, acreditamos ser necessário compreender os entraves que as mulheres enfrentaram para se inserirem nesse cenário. Destarte, adentrar esse espaço político tornou-se um dos muitos desafios das mulheres. De acordo com Perrot (2015, p. 153), “Ser uma mulher na política, ou ainda, ser uma ‘mulher política’ parece a antítese da feminilidade, a negação da sedução, ou ao contrário, parece dever tudo a ela. Daí os bloqueios, as resistências, que atingem, ao mesmo tempo, o governo e a representação”. Nessa visão, Miguel (2014, p. 106-107) afirma que “As

marcas da feminilidade do discurso reduzem a legitimidade da falante, mas a ausência delas é denunciada como uma falha da mulher que não as tem [...] o campo político impõe às mulheres alternativas sempre onerosas [...]”.

Partindo dessa perspectiva, de acordo com a narração de Valdilene Lobo, sabemos que a APRN foi também uma “porta” para a educadora mais tarde filiar-se ao Partido dos Trabalhadores - PT. Contudo, anterior a esta filiação, a educadora tem uma história com o Partido Democrata Social – PDS.

Agora eu já disse a você, em 82 eu fui candidata pelo PDS, mas também não foi vontade minha, foi de papai. (Entrevista realizada em maio de 2016).

Nesse momento, com relação a sua candidatura ao cargo de vereadora da cidade, convém destacar que os espaços de poder local na política são aqueles aos quais as mulheres mais têm acesso. De acordo com Costa (1998, p.89) “As mulheres tendem a ocupar, em maior número, os postos mais baixos na hierarquia estatal. Neste sentido, elas têm um maior acesso (se bem que esse número não seja tão significativo) ao legislativo municipal.

Com relação à sua associação com o PDS, Valdilene Lobo relata que não se tratava de uma motivação sua, mas do pai. Se com relação a associar-se com a APRN tinha a rejeição dele, ao filiar-se ao PDS teve-o como principal motivador. Assim, é possível perceber uma relação de poder nesse jogo político feito pelo pai, segundo as relações de apadrinhamento ou os arranjos políticos, em que as relações de amizade, de parentesco preponderam nas gestões públicas no Brasil. No relato da educadora, abaixo, podemos saber a motivação de seu pai para a sua participação no movimento político, bem como o seu conhecimento sobre o partido.

[...] conhecia nada, mulher. Eu fiz a filiação perto da minha inscrição como candidata, foi pra me candi-

datar. Nunca, nunca, nunca participei, nunca tive um contato com ninguém do PDS, nunca participei de nada, está entendendo? Essa minha participação foi uma exigência, está entendendo? Foi uma exigência de papai. [...] porque o candidato a prefeito era muito amigo dele, Dr. José Fernandes. Dr José Fernandes de Queiroz, e para ser contra a Dr. José Fernandes de Melo, está entendendo? O Zé Agripino foi candidato a governador pela primeira vez. (Entrevista realizada em maio de 2016)

Neste trecho, ela esclarece que não queria filiar-se ao PDS, tampouco lançar candidatura pelo partido. Na data de filiação ao partido já era associada à APRN e participava ativamente dos movimentos grevistas, iniciados em 1979. Por conseguinte, havia tornando-se um nome conhecido na comunidade decorrente daquele engajamento. A educadora afirma que, nessa época, em Pau dos Ferros, ainda não se falava no Partido dos Trabalhadores. Recebeu o convite para participar das eleições pelo amigo de seu pai, afirmando que não queria aceitá-lo.

[...] e eu não queria, não sabe? Porque eu dizia “não papai, eu não quero, eu não quero ser candidata, e eu já tinha assim, acho que ainda não era compreensão, mas eu dizia “papai, eu não quero ser por esse partido, papai, eu não participo de nada [...] “não, minha filha, mas você já é uma pessoa conhecida e foi convidada, e me chamaram e disseram que era bom você ir”, está entendendo? Aí eu fui, mas também [...] eu ainda disse a ele, “ah papai, não vou!” [...]. Olhe, foi tanto que ele foi comigo e fez tudo, não sabe? (Entrevista realizada em maio de 2016)

Na narrativa, seu pai é quem resolve a filiação e a candidatura. É interessante notar que as lembranças se mostram em conflito com a identidade atual da educadora, que lhe permitiu emancipar-se

e libertar-se. De fato, Valdilene Lobo demonstra incômodo ao falar de sua associação ao PDS.

Prosseguindo com a narração da educadora, ela detalha como aconteceu a sua filiação no partido;

[...] eu já me filiei de última hora pra me candidatar, como é que se diz? Eu, em um processo ainda de construção, porque eu estudei numa universidade muito boa, mas em plena ditadura militar, então a questão, a minha formação crítica [...] (Entrevista realizada em maio de 2016).

A filiação e candidatura de Valdilene Lobo pelo PDS acaba representando uma contradição em sua vida política e distinta da militância junto ao PT. As reminiscências acima evidenciam a defesa desse passado que não faz parte de sua identidade atual. Ela destaca que a filiação ao PDS coincide com a ausência de formação adequada criticamente que lhe permitisse ir contra a filiação ao partido, atribuindo ao pai a decisão final.

A sua campanha pelo PDS não sai vitoriosa. A educadora narra que optou não mais ficar em contato com o PDS, ao afirmar que já estava passando por uma transição de “uma visão conservadora para uma visão crítica”, e aproximando-se do PT no final da década de 1980. De acordo com Miguel (2014), já no final do século XX, temas como a sub-representação das mulheres na esfera política torna-se prioridade na agenda feminista.

No Brasil, essa mudança coincide com o processo de redemocratização. A partir dos anos finais do regime militar, foram criados conselhos estaduais dos diretórios das mulheres (sobretudo nos estados governados pelos partidos de oposição à ditadura); em seguida, já no início do governo civil, surgiram as delegacias policiais especializadas no atendimento à mulher e o Con-

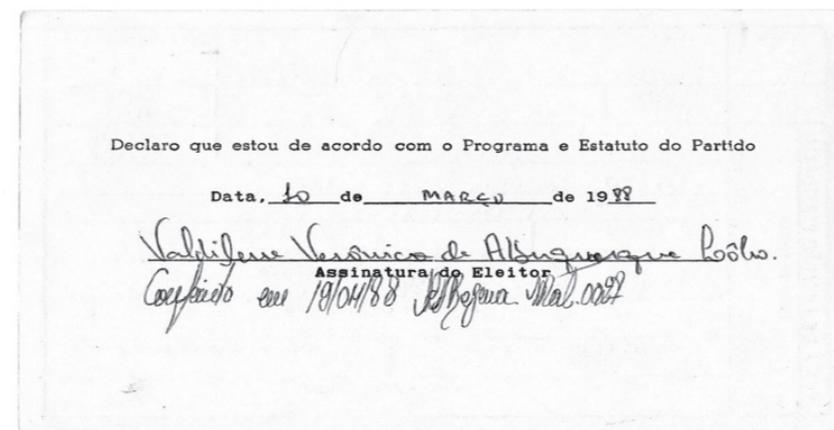
selho Nacional dos Direitos das Mulheres. (MIGUEL, 2014, p. 95).

É importante mencionar que na década de 1980, as mulheres ganharam mais visibilidade na cena política, “[...] até então, a organização das mulheres se concentrava naquelas de classe média, estudantes, universitárias. É nesse tempo que há um deslocamento em direção às classes populares” (CRUZ, 2013, p.75). Neste período, o PT surge com a participação de diversos movimentos populares, entre eles o das mulheres, “oriundas de diversos campos: da esquerda organizada, da Igreja Católica, do movimento popular e sindical” (CRUZ, 2013, p.75).

No Rio Grande do Norte, o partido teve a agregação de muitos professores do Estado, vindos dos movimentos grevistas iniciados no final da década de 1970, movimentos que eclodiram, sobretudo, durante o governo do Geraldo Melo - PMDB. Especificamente em Pau dos Ferros, o PT foi fundado em 1988, quando foi criado um diretório com a ajuda de Valdilene Lobo e demais professores. Para filiar-se ao Partido, os interessados deveriam preencher uma ficha. Vejamos na figura a seguir, a ficha de filiação de Valdilene Lobo.

Figura 3: Ficha de Filiação

Sigla		Nome		Data de Nascimento	
PT		VALDILENE VERONICA DE ALBUQUERQUE LOBO		22/03/58	
Via	Zona Eleitoral	Município e Estado		Seção	
2.º	040	Pau dos Ferros - RN.		0040	
FICHA DE FILIAÇÃO PARTIDÁRIA	PARTIDO DOS TRABALHADORES	Nº. do Título		Naturalidade	
		85884616-51		Portalegre	
		Filiação		Estado Civil	
		Pai FRANCISCO LOBO MAIA		SOLTEIRA	
		Mãe CELI PINHEIRO LOBO			
		Profissão		Residência	
		PROFESSORA		Rua São Benedito - 311	
		Assinatura do Eleitor - Filiado			
		Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo			
		Abonador da Assinatura			
[Assinatura]					
Nº. da Insc. no Partido		Data da Insc. no Partido			
02					
Visto - Juiz Eleitoral					
[Assinatura]					



Fonte: Acervo de Valdilene Lobo. Legenda: Ficha de filiação de Valdilene Lobo ao Partido dos Trabalhadores em 10 de Março de 1988, ano de criação do diretório do partido em Pau dos Ferros/RN.

Ainda em 1988, já filiada, a educadora lança sua candidatura pelo PT, concorrendo nas eleições municipais. Diferentemente da situação anterior, no PDS, sua indicação para a candidatura veio do partido, a qual ela não rejeita, porém, deixa claro que sua campanha estava mais ligada à educação: “[...] educação de qualidade, uma educação emancipada, não sabe? A defesa do magistério, o processo de organização das classes trabalhadoras”. (Entrevista realizada em maio de 2016).

Valdilene Lobo novamente não conseguiu se eleger. Faz-se necessário mencionar, contudo, que, nas primeiras eleições, as petistas lançam candidaturas, mas não alcançam muita visibilidade, assim, poucas foram eleitas. Valdilene comenta sobre isso, tentando explicar por que não havia sucesso nessas candidaturas: “[...] e algumas não tinham a concepção feminista, o que não contribui para o debate interno e externo do partido nesse sentido. Além disso, a direção partidária era formada, quase que totalmente, por homens [...]” (CRUZ, 2013, p. 78).

Sua narrativa revela uma curiosidade: no engajamento político do qual fazia parte, a participação feminina era maioria: “que eu me lembro, era eu, Aldaceia, Margarida, Aparecida, Vanda, Diniz, Divalda, eram mais mulheres” (Entrevista realizada em maio de 2016). Em sua maioria,

professoras da Educação Básica; da Universidade, só havia Valdilene Verônica e Margarida Pinheiro. Assim, todos que estavam engajados com o partido, homens e mulheres, eram professores. Talvez haja alguma relação com a feminização do magistério, pois a maioria do professorado compunha o público feminino. Com relação à participação feminina no PT, o partido tinha como propósito alcançar a classe trabalhadora desse gênero, que já sinalizava a presença das mulheres como sujeitos explorados.

O avanço das lutas populares permitiu que operários industriais, assalariados do comércio e dos serviços, funcionários públicos, moradores de periferias, trabalhadores autônomos, camponeses, trabalhadores rurais, mulheres, negros, estudantes, índios e outros setores explorados pudessem se organizar para defender seus interesses. (ESTATUTO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2001, p. 155).

O feminismo encontra espaço junto aos militantes de esquerda, também ligados aos movimentos populares. Segundo Godinho (1998), parte significativa das ativistas buscava construir um projeto que libertasse as mulheres, e este deveria ser parte de um projeto socialista: “Não por acaso uma das primeiras palavras de ordem destacada pelas mulheres organizadas dentro do PT (a partir da articulação de mulheres do PT do Rio Grande do Sul) foi ‘Não há socialismo sem feminismo’”, (1998, p. 15). Foi com a construção desse projeto pelas militantes feministas que o feminismo adentrou no partido.

Com relação aos espaços ocupados pela educadora, como profissional do CAMEAM/UERN, Valdilene Lobo lançou sua primeira candidatura à Direção do *Campus* em 1989. Em sua primeira candidatura à gestão do Campus da UERN, ainda denominada Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN), uma das propostas da chapa era abolir a cobrança de taxas feita aos alunos, a luta pelo reconhecimento da URRN junto ao Conselho Federal de Educação bem como a descentralização

da administração. Outrossim, objetivava o cargo de Coordenadora do Campus ao lado do professor Andreas Alphos Marie Demartelaere.

No tocante a sua candidatura ao Campus, em 1999, Valdilene Lobo lança a chapa intitulada “Compromisso com a cidadania” junto com Suêrda Bessa dos Santos Vital, candidata à vice-diretora.

Valdilene Lobo atuou como diretora do Campus durante o período de 1999 a 2003. Candidatou-se em 2003 ao cargo de vice-reitor, após ter sido indicada. Perguntei se a indicação foi bem recebida por ela mesma, considerando seu relato que vivia um contexto difícil durante a sua gestão como diretora, conforme se pode constatar em suas próprias palavras:

Não, eu não queria de início, sabe? Queria não, porque com os meus meninos pequenos tinha que estar me ausentando e tudo. Também pela própria diretoria do Campus, muita responsabilidade, num contexto muito difícil. (Entrevista realizada em maio de 2016).

A notícia veiculada pelo jornal *Gazeta do Oeste*, em fevereiro de 2001, apresenta o então vice-reitor, Lúcio Ney, disputando a reitoria com o já reitor naquela ocasião, Walter Fonseca. Aparentemente, a inscrição de candidatura da chapa de Lúcio Ney e Valdilene Lobo foi uma surpresa, uma vez que aquele desistira de tentar a reeleição como vice-reitor. A notícia também revela um equívoco nas reminiscências de Valdilene Lobo, pois em sua lembrança afirma que a chapa composta por ela e o professor Lúcio Ney foi lançada em 2003, todavia, de acordo com a notícia, a campanha aconteceu em 2001.

A chapa intitulada “Qualidade e Democracia” não sai vitoriosa. Rememorando, a entrevistada elenca a vida doméstica, mais precisamente a maternidade, como um dos fatores por rejeitar a princípio a candidatura. É sabido que, para ocupar os espaços públicos, é preciso dispor de alguns fatores, incluso o tempo. Neste sentido, na maioria das vezes as mulheres se encontram em “desvantagem”, decorrente de outros compromissos como a vida doméstica, por exemplo.

Os dados de diversos países revelam que, entre ocupantes de cargos públicos, o percentual de viúvas e solteiras é muito maior que o de viúvos e solteiros. A família, que para eles pode representar uma retaguarda de apoio à carreira, para elas conta como um fardo. Em outras palavras: mecanismos de incentivo à participação política podem ser meritórios, mas as condições para o exercício paritário do poder dependem ainda de medidas como creches, divisão de tarefas domésticas e fim da discriminação de gênero no mercado de trabalho. (MIGUEL, 2014, p. 106).

A trajetória de Valdilene Lobo na política revela um aspecto diferente em um dado momento, qual seja, ao optar por relegar o espaço doméstico e dar prioridade ao engajamento político, a sua militância como professora.

Eu vim morar com Eliezé em outubro de 1991. Eu tive meu filho em 1992. Eu até me questiono, eu deixei de priorizar a família em benefício da profissão, da minha luta política, eu deixava mesmo. Meu marido foi quem praticamente criou os dois. E sinceramente eu avalio, refletindo assim, eles tiveram prejuízos. Eles tiveram porque eu não dei a assistência devida que deveria ter dado por conta da minha condição de professora e de militante. Eu abdicava a minha condição de mãe e não abdiquei a minha condição de profissional, de educadora e de militante, sabe? ‘Meu Deus, eu não tentei equilibrar’, parece que o movimento político sobrepujou a minha condição de mãe. Acho que foi assim, como eu fiquei atrelada ao movimento e já arranjei eles numa idade avançada. Isso me preparou mais para política do que para ser mãe. Quero dizer, foi um tempo longo, não é? No movimento, foi longo esse tempo, enquanto que com eles... (Entrevista realizada em outubro de 2016)

Durante a narração, a entrevistada silenciou em vários momentos. Ao rememorar, refletiu acerca de seu engajamento político na comunidade e da relação com a família, embora em grande parte das entrevistas a educadora afirme que sua militância na educação tenha permitido a emancipação e libertação do contexto outrora conservador. Nas reminiscências acima, entra em certo conflito e questiona se naquela ocasião fez a escolha certa em se dedicar mais ao engajamento político do que à criação dos filhos. Para ela, eles foram prejudicados, pois, ao se aposentar em 2008, ambos já eram adolescentes. Sua fala sugere sentimento de culpa.

Valdilene Lobo revela que, diferente de muitas outras histórias, a “dupla jornada” não foi um obstáculo em sua atuação política, haja vista optar por seguir na militância. É necessário destacar, todavia, que as mulheres ainda encontram diversos entraves, o isolamento na vida doméstica é um exemplo disso. “Aqueles que exercem trabalho remunerado permanecem em geral como responsáveis pelo lar, no fenômeno conhecido como “dupla jornada de trabalho”, tendo reduzido o seu tempo para outras atividades, incluída aí a ação política”, (COSTA, 1998, p. 94).

Cabe ressaltar aqui que, apesar de tantos obstáculos, sobretudo na arena política, a luta por igualdade de gênero tem avançado e muito se tem conquistado. A participação feminina no cenário político brasileiro, entre outros espaços, ainda é singular, depende de uma série de fatores, e muitas mulheres ainda se encontram submersas no âmbito doméstico, perdurando o discurso de que política é para homens. No caso da educadora, durante toda a sua narração, é reiterada a importância que o engajamento político teve em sua vida. A valorização dessa experiência aparece de forma constante na sua fala. Inserir-se naquele espaço a fez uma profissional melhor, possibilitou a construção de sua identidade docente e influenciou em suas práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar visibilidade à história e memória de Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo possibilita reconhecer que as histórias dos indivíduos marginalizados merecem ser ouvidas: nesse caso as mulheres. O exercício de rememoração feito por Valdilene Lobo permitiu a apropriação de sua própria vida, de uma trajetória não apenas dela, pois o indivíduo como universal não escapa da coletividade. Assim, compreendemos que a trajetória e memória de um sujeito são individuais e também coletivas. E, ao narrar, o sujeito pode trazer consigo aspectos inerentes da cultura e sociedade da qual faz parte. Em suas reminiscências, a educadora apresenta um espaço político composto por essas duas instituições, espaço este carregado de possibilidades de formação. Em suas palavras, ela afirma que nele encontrou sua “libertação” e “emancipação”.

Em sua trajetória, suas principais influências militantes vieram da atuação como profissional docente, engajar-se politicamente na comunidade permitiu à Valdilene Lobo identificar-se sua profissão. Com efeito, sua identidade docente foi construída junto aos movimentos reivindicatórios que eclodiram no final da década de 1970 e início dos anos 1980, e a partir de suas rememorações compreendemos que a docência não se separava da militância fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**. v. 11, n. 21, 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>. Acesso em: 24 de Jan. 2017.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordini. **Labirintos da memória: Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008. (Questões fundamentais do ser humano, 7).
- BORGES, Vany Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 203-233.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRUSCHINI, C. & AMADO, T. Estudos sobre a mulher e educação. **Cadernos de**

Pesquisa. São Paulo, nº 4, p.4-13, fev., 1988.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales 1929 – 1989:** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **As donas no poder.** NEIM/UFBa, Salvador, 1998.

CRUZ, Maria Isabel da. **A mulher na igreja e na política.** São Paulo, Outras Expressões, 2013.

DELGADO, Maria Berenice Godinho (Didice). Mulheres na CUT: um novo olhar sobre o sindicalismo. In: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (org.). **Mulher e política:** gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

ESTATUTO, Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993.

GODINHO, Tatau. O PT e o Feminismo. In: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (org.). **Mulher e política:** gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** São Paulo: Ed. Papirus, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução: Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES JUNIOR, Edmilson. **O Movimento de lutas dos professores de 1º e 2º graus da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (1979-1989).** Porto Alegre, 1992. Dissertação de Mestrado.

MIGUEL, Luis Felipe. Gênero e representação política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política.** São Paulo, Boitempo, 2014.

PERROT, Michelle. **Minha História das mulheres.** São Paulo, Contexto, 2015.

_____. **Os Excluídos da História:** operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura Histórica em Debate.** São Paulo: UNESP, 1995, p. 81-91.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa.** 3. O tempo narrado. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SANTOS, José Maximiano dos. **A transformação da Associação de Professores dos Rio Grande do Norte (APRN) em Sindicato dos Trabalhadores em Educação (1986-1990).** Natal, 2008. Dissertação de Mestrado.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: Novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1992, p. 63-95.

Falta 1991

SOIHET, Rachel. História das mulheres e história de gênero um depoimento. **Cadernos Pagu**, 1998, p. 77-87. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51201>. Acesso em 20 de out de 2015.

9 MEMÓRIA E NARRATIVA: emergência da oralidade em contextos de aprendizagens da escrita

Geralda Macedo

*Universidade Federal da Paraíba
manamacedo07@hotmail.com*

Maria de Lourdes T. Dionísio

*Universidade do Minho/PT
mldionisio@ie.uminho.pt*

INTRODUÇÃO

“O passado nunca conhece seu lugar.
O passado está sempre presente”

Mário Quintana

A memória do passado neste sentido é sempre surpreendente para quem a evoca, seja a memória do passado experienciado por si ou a memória de si apresentada para o Outro. Esta memória sempre que emerge vem revestida de possíveis novas interpretações, sentidos outros, diferentes de quando emergiram uma primeira vez, uma segunda, uma sétima. Para o Outro, a relação ante a memória alheia também aparece muito em aberto, sem contornos, sem muita permanência, por isso mesmo é passível de muitas formulações de pistas e interpretações. Suponhamos é que por isso que o passado na forma de memória não conhece seu lugar, porque a memória é cambiante, ganha sempre desdobramentos interpretativos à medida que entra em circulação nos discursos. Essa

é a ideia de memória que perpassa o presente texto. Ele traz o excerto da narrativa individual de uma estudante em situação de experiência do modo como aprende uma especificidade do sistema de escrita da linguagem alfabética, a relação entre a sílaba que se fala e uma possível grafia correspondente, através da análise fonética. Embora por um lado se trate de uma narrativa individual, expandida de singularidades, por outro, trata-se de algo comum e generalizado ao modo de conhecer a escrita alfabética, pois quem aprende este sistema atravessa a compreensão de que, o que se fala, pode ser escrito.

A Memória, aqui, será entendida enquanto uma construção psíquica de uma estudante em processo de alfabetização. É constituída da representação de um episódio que diz respeito a um itinerário de aprendizagem da escrita. Está situado em um contexto escolar, cujo processo de ensino e aprendizagem da escrita é regulado por uma concepção pedagógica que adota a escrita numa perspectiva interacionista. Para Le Goff (1990, p. 366):

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Neste sentido, trabalhar com a memória da narrativa da estudante, mesmo sendo algo do âmbito singular da criança, também possibilita a reflexão, a inspiração de algo do âmbito da experiência geral, pois oferece ao docente na prática da alfabetização, compreender a trajetória de sensibilidades de quem aprende algo fundante ao progresso da/na alfabetização, a relação entre o fonema e a grafia.

Com esse objetivo, lançamos na esfera do discurso a memória da narrativa da criança para que outros docentes tenham acesso e incorporem outras vozes e teçam o enriquecimento da experiência das crianças, dos jovens ou adultos no processo de alfabetização, sobretudo

acerca desta especificidade tão necessária e sensível ao processo de aprendizagem da leitura e escrita.

NARRATIVIDADES DE APRENDIZAGENS

(01) C.: Ela chegou... ela escutou o que mamãe está fazendo?

(02) C.: Aí, Chapeuzinho Vermelho disse desse jeito:

- Ai! Que coisa cheirosa!

Acho que ela tá fazendo rosquinhas de chocolate.

Esta manifestação de linguagem trata-se da trajetória de narrativa oral de uma criança antes de reescrever o conto de Chapeuzinho Vermelho.

A atividade solicitada pela professora foi a de produzir a narrativa de Chapeuzinho Vermelho na modalidade da escrita. Mas, antes de marcar qualquer escrita no papel a criança começa a narrar oralmente o texto apresentado acima, depois é que, em seguida, marca sua fala com algumas letras.

A criança, diante da atividade escolar de escrita do conto, depara-se nessa ocasião, com uma situação problema configurada, a de realizar a atividade de escritura do conto. A primeira alternativa encontrada para resolver o problema é o de narrar oralmente o conto. A linguagem oral emerge, organizando a narrativa e sua sequência, introduzindo as personagens, controlando o ambiente do conto. Aqui, ela torna-se o instrumento psicológico predominante que a criança adota e mobiliza para auxiliá-la na atividade de escritura. Somente quando finaliza parte da narrativa reconstruída oralmente se desloca para a atividade de escrita.

Prosseguimos fundamentadas em Vygotsky (1988), Luria (1987) e Bakhtin (1997), a analisar produções singulares da linguagem desta criança sendo regulada pela oralidade quando é solicitada pela professora a realizar uma tarefa escolar de reescrita do conto.

FALA PARA SI E PRODUÇÃO ESCRITA

No esforço de recontar o conto oralmente e através da linguagem escrita, a criança cria e mobiliza duas situações que se destacam. Em uma situação a criança somente narra parte do conto oralmente.

(01) C.: *Ela chegou... ela escutou o que mamãe está fazendo?*

(02) C.: *Aí, Chapeuzinho Vermelho disse desse jeito:*

- *Ai! Que coisa cheirosa. Acho que ela tá fazendo rosquinhas de chocolate.*

Em outra situação, depois que narra o conto oralmente recorta parte deste texto e marca com a escrita.

[...] che - che - ro... o (marca “o” no papel) da ro ri quinha roquinha de cho-co - um “quê” e um “o”

Nesse momento, produz simultaneamente oralidade e escritura. A criança produz uma fala vocalizada, fala que analisa o som da sílaba na palavra e, em seguida, marca a letra. Neste movimento estabelece predominantemente a correspondência oralidade-escritura. A criança se auto regula através da oralidade para realizar a mediação de marcas escritas extraídas da fala que produz.

Observo que, neste momento, no qual a criança se dedica à escritura, há uma centralização muito intensa de sua atenção para as possibilidades de realização da correspondência oralidade/escritura. Essa atitude deixa transparecer que a criança se deslocou do contexto de fruição do significado do conto para atender somente para o significante sonoro e gráfico das palavras que eleger para escrever.

A fala da criança vai exercendo nessa situação, influência sobre seu modo de escrever, regulando sua produção de escrita, tornando-se constitutiva dos modos da aprendizagem dos aspectos necessários à forma de escrita da linguagem. Com a fala elabora hipóteses, cria alternativas, modos de pensar, teorizar possibilidades de produzir correspondências para as marcas escritas. Acerca da presença da fala como instrumento mediador na aquisição da escrita, Vygotsky (1988, p.131) diz que “[...]”

a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada [...]”.

Tomando como base as palavras de Vygotsky (1988), nos movemos nessa análise com a perspectiva de que a oralidade se constitui como um instrumento psicológico que regula o discurso e modos de internalização de formas culturais de comportamentos relacionados a escrita.

Consideramos que um motivo da criança entre vários, ao realizar a narrativa oral como estratégia para realizar a solicitação da pesquisadora, ou o de escrever o conto, é o de organizá-la oralmente para si e com sentido. Esse dizer com sentido é deslocado da oralidade para ser dito, também, através da forma escrita da linguagem. Nas cenas de narrativa oral, por exemplo, a criança coloca em movimento funções psíquicas para trabalhar com o fluir do “dizer”, o que é significativo nesse dizer, e lidar com a materialidade significante deste dizer através da forma escrita da linguagem.

O desenvolvimento do dizer da criança nesta trajetória inicial de escritora onde a presença da oralidade é fundante torna-se permeado por persistentes atos de fala tanto no que se refere à busca de organização da narração do conto, como no deslocamento desta fala para a marcação das letras, ou seja, para o ato de escrita. Vygotsky (1988, p. 27) é enfático quando diz que a atividade semiótica exerce uma função organizadora que “invade o processo de uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas no comportamento”. Com este posicionamento Vygotsky aponta para modos de refletir sobre o funcionamento da oralidade, atividade semiótica da qual fala o autor, como um instrumento semiótico instaurador de várias perspectivas inaugurais de comportamento em situações complexas, no caso singular destas cenas relaciona-se a momentos específicos de aquisição da escrita.

Ainda, na situação discursiva em análise, a criança usa a oralidade também para retomar vozes das relações interpessoais (contos ouvidos e contados) para organizar o ambiente narrativo, introduzir as personagens, descrever suas ações no conto, relatar uma sequência narrativa, destacar algumas cenas dentro de um conjunto de cenas ouvidas na narrativa de

origem. Ela trabalha com as falas e posições das personagens na trama, lida com produções de sentidos, e tenta regular um comportamento de tipo novo, a aquisição da forma escrita da linguagem.

EXCERTO DE UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

As tentativas de escrita da criança quando relaciona os sons com as grafias das sílabas nas palavras estão diretamente ligadas à aprendizagem dos aspectos da escrita, segundo Vygotsky (1987) e Luria (1987). Estes indicam alguns destes aspectos os quais podemos incluí-los em modos de reflexões acerca da escrita. Para o primeiro autor, a criança, ao aprender a escrever, precisa tornar-se consciente da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, tem que pôr as palavras em certa sequência, para que possa formar uma frase. O segundo autor diz que a criança necessita adquirir uma consciência deliberada sobre individualização dos fonemas, representação destes em letras, a síntese destes na palavra, a passagem de uma palavra a outra.

Interpretando o modo de proceder da estudante quando busca possibilidade de correspondência oralidade/escritura e a citação dos dois autores, deduzimos que a criança está apreendendo a materialidade sonora das palavras para, em seguida, compor uma possível representação gráfica. Nestas situações de produção de fala:

[...] ela sentiu o chero de chocolate da ro...qui..nha
(Pausa) Chapeuzinho vermelho minha vovó tá tão doente
minha... (pausa) Vovó está doente. Um “i”, Um “i”,
não é, tia?

A criança usa a fala para segmentar os sons das palavras. Sobre isso levantamos a hipótese de que ela segmenta e repete esse som como uma tentativa de tornar-se consciente da materialidade sonora que envolve a sílaba “te” da palavra doente. A emergência de reconhecimento

da materialidade sonora possibilita a escolha de um possível significante gráfico correspondente.

Prosseguindo na análise dos modos pelos quais a criança usa a oralidade como um instrumento para solucionar atividades relacionadas à escritura do conto, retomaremos, então, as duas grandes atividades de deslocamento cognitivo já então citadas anteriormente. A primeira, diz respeito à narração do conto, a segunda, à sua escritura. Cada uma, destas atividades envolvem várias outras paralelamente.

Os estudos de Vygotsky (1988, p. 29) acerca da função da fala apontam que

[...] a criança que usa a fala divide sua atividade em duas partes consecutivas. Através da fala ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível.

Olhando as duas atividades da criança sob a luz deste comentário de Vygotsky, observamos que, na primeira atividade, a criança planeja através da oralidade a organização, a introdução, ações e fala das personagens e a sequência da narrativa.

Vejamos o exemplo:

(01) C.: Ela chegou... ela escutou o que mamãe está fazendo.

(02) C.: Aí, Chapeuzinho Vermelho disse desse jeito:

- Ai! Que coisa cheirosa. Acho que ela tá fazendo rosquinhas de chocolate.

Em seguida, a atividade de planejamento, dirige sua atenção para a sonoridade das palavras que pronuncia, realizando sua atividade de escrita, marcando, com letras, as unidades sonoras existentes em algumas das palavras pronunciadas. “[...] che - che - ro... o (marca “o” no papel) da /ro/ /ri/ quinha roquinha de cho-co - um “quê” e um “o” [...]”.

Essa atividade da criança indica que a oralidade (uso instrumental psicológico) é constitutiva da atividade cognitiva que envolve a aquisição da forma escrita da linguagem. Observamos que este instrumento se encontra em funcionamento nas atividades que precedem e durante a atividade de escrita. A fala ao longo deste processo mobiliza as ações da criança na direção da apropriação da escrita, pois organiza seu comportamento em relação a esta aquisição, organiza a sequência narrativa e acessa o coro de vozes alheias para realizar as atividades.

Olhando para todo os percursos que a criança persegue para dar conta da atividade, percebemos que ela, além de usar o artifício da oralidade como instrumento psicológico, para organizar a solução do problema acerca do que dizer na escrita, também usa a oralidade para se apropriar da materialidade sonora das palavras e sua possível materialidade gráfica correspondente, situação demonstrada ainda há pouco.

FALA PARA SI E APELO AO OUTRO

Em seguida a essas duas atividades as quais a criança desenvolve, usando a oralidade, apontamos uma terceira. Essa terceira atividade acontece quando a criança apela para a ajuda da pesquisadora na resolução da situação problema que a escritura apresenta.

Veja-se como a criança lida com esse segundo artifício.

Continua falando...

[...] che - che - ro... o (marca “o” no papel) da ro ri quinha roquinha de cho-co - um “quê” e um “o”. Tia, é um “ce”? [...].

A respeito da solicitação da criança ao outro para auxiliá-la na resolução de determinadas situações-problema, Vygotsky (1988, p. 32), comenta que o apelo verbal da criança à outra pessoa constitui um esforço para preencher um hiato que a sua atividade apresentou. Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que de fato formulou um plano

de ação para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias.

O que se configura como hiato na atividade da criança? O hiato, na atividade de (Larissa), configura-se quando ela vai marcar na escrita a sílaba **co**, da palavra chocolate. Ela aponta um plano alternativo, evidencia esse plano quando diz:

[...] co
um “quê” e um “o” (fala para si mesma)

Embora apresente este plano, solicita a ajuda do outro, no caso a pesquisadora. Veja-se essa passagem:

[...] che - che - ro... o (marca “o” no papel) da ro ri quinha roquinha de cho-co - um “quê” e um “o”. **Tia, é um “ce”?** [...].

Para interpretar esse momento da criança, recorreremos à hipótese de que não se encontra muito segura em relação à escolha que realizou, instala-se uma dúvida, talvez, entre a escolha da letra **cê** ou **quê** para representar o fonema inicial da sílaba **co** da palavra **chocolate**, e apela para o outro como co-autor na elaboração da correspondência oralidade/escritura. Recorre à pesquisadora perguntando:

- tia, é um **cê**?

Solicita à professora outra possibilidade de correspondência para o som que produziu referente a sílaba **co** e a letra que deve usar para representar esta sílaba.

[...] roquinha de cho-co - um “quê” e um “o”. Tia, é um **cê**?

Vejamos como a professora responde ao apelo da criança.

[...] _ rosquinha de cho ... **co** - um “**quê**” e um “**o**” (fala para si mesma).

- Tia é um **Cê**?

Professora – chocolate (pronuncia).

O modo de responder da pesquisadora é o de repetir, oralmente, a palavra chocolate para que a criança descubra a possível combinação da relação oralidade-escritura da sílaba “**co**” da palavra chocolate. A resposta da pesquisadora não apresenta uma saída e não representa qualquer ajuda para a criança.

Após a fala da professora, a criança verbaliza oralmente
Um “**quê**”be umb“**o**”.

Esse modo de responder da criança indica que ela inclui em sua solução, a opção pela letra **quê**. Ela faz uma opção ancorada na análise que tinha feito em sua fala para si mesma.

Nesse percurso ela, evidencia que ainda não consegue dar conta sozinha das combinações possíveis que já identifica na escrita, nesse caso, da palavra chocolate. Ela, nessa situação, não consegue resolver o impasse ortográfico do qual tem pelo menos, se não consciência, desconfiança, porque a criança apresenta as duas opções.

A esse respeito, Vygotsky (1988) sublinha ser esse modo de ação o indicador de que a criança está lidando efetivamente com a problemática, que formulou um planejamento para realização dos objetivos, no entanto, ela se depara com elementos constitutivos da problemática, relações de combinações, por exemplo, ainda em vias de elaboração por ela. Lidar com essa situação implica escolhas. Muitas vezes, as relações de combinações apontam várias direções, neste caso, quais as letras que podemos marcar a sílaba “co” da palavra chocolate? É a letra “cê” ou a letra “quê”?

Vygotsky (1988, p. 32) observa que:

[...] durante o processo de solução de um problema, as crianças se confundem, porque começam a fundir a lógica do que elas estão fazendo com a lógica necessária para resolver o problema com a cooperação de outra pessoa.

Ou com vozes alheias, como diria Bakhtin (1992).

Nesse percurso de elaboração de escritura, a criança se depara com múltiplas vozes, vozes que se cruzam. São vozes do narrador, das personagens da narrativa, da criança, da pesquisadora quando solicita, quando ordena para que a criança escreva. Nesse entrecruzamento de vozes a criança desenvolve a atividade de escritura a partir dos fios disponíveis. Sua atuação como protagonista, nessa atividade de escritura,

imprime escolhas, elaborações, opções de vozes entre as que lhe estão apresentadas. A criança faz opção pelas escolhas das palavras, pelo conteúdo a ser narrado, pelos personagens da narrativa. Faz opção pelas marcas escritas, quando registra a narrativa através da escrita.

Aqui a criança realiza movimentos de pensamento e fala monitorada por, e em contextos, de superposição de vozes. Sua oralidade está presente em todos os momentos dessa atividade, está, por sua vez, impregnada por esta multiplicidade de vozes.

FALA PARA SI

[...] co

Um “quê” e um “o” (fala para si mesma)

A função dessa fala para si mesma é a de autodirigir-se. Essa mesma função, segundo Vygotsky é também atribuída à fala interna. Funciona organizando o pensamento, às representações e o comportamento, orientando a criança durante as atividades.

A expressão da oralidade de (Larissa), nesse momento de fala para si mesma, pode ser olhada como uma espécie de documentação atualizada do que ora ocorre, relacionada ao processo de internalização da forma de escrita da linguagem. A criança diz para si mesma um mesmo modo de dizer equivalente a quando diz algo para o outro e um mesmo modo de dizer de quando o outro fala para ela.

Nesse sentido, (Larissa) transita por vários caminhos nessa trajetória de escrita, ora transita nos momentos da fala para si mesma, como neste exemplo:

[...] Ra pi di o (pronuncia para si mesma)

Ra ra pi di o (pronuncia mais pausadamente)

Pidio [...]

Ora, transita nos momentos da fala apelando para o outro, como nos casos ainda há pouco demonstrados.

A fala para si mesma, que (Larissa) realiza, circunscreve movimentos reveladores de que está aprendendo a dirigir e organizar a si própria, adotando o mesmo modo de ação de quando está sendo regulada pelo outro.

EXPANSÃO DA FALA E ABREVIACÃO DA ESCRITA

Um outro aspecto que observo nos movimentos de fala de Larissa é o de que, a fala que regula a re-memorização do conto é mais expandida e desdobrada que a marcação escrita; o registro escrito é abreviado, é truncado. A criança omite na escrita várias passagens que elaborou e expressou em sua linguagem oral.

Organização da narrativa oral.

[...] Aí, ela foi, aí ele disse:

Aonde é a casa da vovó? Aí ela disse desse jeito:

É lá no canteiro do do churrasqueiro. Aí, ele, aí, ele, foi bem rapidinho.

Ra- pi- di - o [pronuncia para si mesma]

Ra- ra- pi- di-o [pronuncia mais pausadamente e escreve] .

Pidinho [...]

Escrita da criança referente ao texto narrado.

a i i o

Conteúdo da escrita da criança anotado pela pesquisadora

/¹ a/ /² i/ /³ i/ /⁴ o/

rapidio

Nesta fala a criança vai revivendo o ambiente narrativo usando uma linguagem oral de modo denso, dobrado em relação à narrativa ouvida, mas essa narrativa oral, em relação ao que a criança marca na escrita, é desdobrada e ampliada. De uma narrativa oral de muitas palavras marca na escrita uma única palavra: “**rapidinho**”.

Inferimos que, durante o percurso de apropriação da forma escrita da linguagem enquanto sistema de fala social, a criança apresenta modos

de escrita abreviados, dobrados, porque o sistema de escrita encontra-se em vias de elaboração, de apropriação por ela.

Já as marcas de escrita indicadas no papel, por exemplo, são incompreensíveis para o outro, mas indicam que processos de compreensão do sistema de escrita estão se constituindo, que ela está elaborando modos de auto regulação de uma fala social que se refere ao sistema de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de apontar, exemplificar e tecer análises e comentários acerca das narrativas da presença da oralidade nesse itinerário em que a criança experimenta os modos de aquisição da escrita é indicativo de que o ensino e a aprendizagem da escrita requerem olhar detalhado para este instrumento psicológico que é a oralidade. Ela, em funcionamento pelo indivíduo, permeia, regula, administra o processo de aquisição da escrita. Então, se a oralidade é constitutiva do processo de aquisição da escrita, é necessário que seja ampliada a atenção para os modos de compreender o funcionamento da oralidade para os modos de aquisição da escrita. Pensar a oralidade nesses termos é reconhecer e atribuir um tratamento adequado a esse instrumento como pertinente e relevante ao ensino e aprendizagem da língua escrita.

Verbalizar oralmente e, em seguida, marcar com letras o seu dizer são características que se apresentam e permeiam toda trajetória de registro escrito que a criança realiza face a tarefa solicitada pela pesquisadora, como foi observado ao longo deste texto. Vygotsky (1988, p. 27), vai dizer que “antes de controlar o próprio comportamento, a criança controla o ambiente com a ajuda da fala”. Tomando as palavras de Vygotsky como ponto de ancoragem interpretamos que a criança usa fala para controlar o ambiente narrativo e administrar seu comportamento em relação a esse ambiente, rumo ao desenvolvimento escrito do conto.

Aqui concebemos que documentar a memória da narrativa da estudante em processo de alfabetização como fonte de demonstração para o Outro, no caso aqui, para o docente profissional ou em formação, constitui-se a potencialidade de uma prática pedagógica institucionalizada para a aquisição da escrita. É um documento que atualiza os exemplos do material que o professor de alfabetização disponibilizou para a estudante, de como foram conduzidos os processos práticos e a análise teórica deste processo, e sobretudo as manifestações cognoscitivas de quem aprende e como aprende.

Como foi dito no início deste texto a re-apresentação da memória de narrativas pode manifestar no Outro, possíveis novas interpretações. Essa memória desprotegida de um único ponto de vista quando entra na esfera discursiva ganha inúmeras réplicas. E é nesta direção que a memória da narrativa de experiência de aprendizagem aporta muitos conhecimentos e inspiração para outros significados quando se refere a determinado aspecto específico da alfabetização, o ensino e a aprendizagem, sistematizada da propriedade sonora dos significantes gráficos para conduzir à “descoberta de que a quantidade de letras com a que vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral” (FERREIRO, 2005, p. 12).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cadernos de pesquisa. São Paulo (52), 7-17, fev. 2005.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LE GOFF, Jacques, **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- QUINTANA, Mário. **Poesias completas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOBRE OS AUTORES

Ana María Montenegro

Dra. En Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED, España). Profesora de Historia Social de la Educación I y II y del Espacio Memoria Institucional, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As. Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Directora del Proyecto “Instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado” del Programa Historia, Política y Educación. Investigadora de la Red Educación gobierno e instituciones en contextos diversos, UNICAMP, UNSL, UDELAR y UNCPBA.

Antoniele Silvana de Melo Souza

Mestre pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades.

Carlos Augusto de Melo

Professor de Literatura do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Mestrado (2006) e Doutorado (2009) em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Credenciado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/UFU. Apoio financeiro do CNPq e da Fapemig. Integrante do Grupo de Pesquisa História, Memória e Educação – UFPB.

Fabiana Sena

Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba. Credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB. Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-Doutora

em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Memória e Educação.

Geralda Macedo

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho – Portugal. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba. Publica nas áreas de Letramento, Escrita, Educação em Direitos Humanos e Educação escolar do Campo.

Jéssica Luana Fernandes

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Ensino Fundamental no município de Mossoró/RN. Especialista em Literatura e Ensino (IFRN).

Josali do Amaral

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba; Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas; Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos das Américas – UERJ.

Lia Machado Fiuza Fialho

Professora doutora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Líder do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades.

Lidiane Nayara Nascimento dos Santos

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPB. Especialista em Educação Infantil, UFPB. Pedagoga (UFPB). Tem artigos publicados na área de História da Educação, Ensino Religioso e Educação em Direitos Humanos. Participa do Projeto PROLICEN/UFPB sobre Educação em Direitos Humanos. Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas Memória, História e Educação e História da Educação Brasileira HISTEDBR - GT-PB. Professora da Educação Infantil (SMRP) na Creche Municipal Jacira Ferreira Constâncio (CMJFC).

Maria de Lourdes T. Dionísio

Pós-Doutoramento pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado em Metodologia do Ensino do Português, Universidade do Minho, Portugal. Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa Universidade do Minho, Portugal. Licenciatura em Ensino de Português e Inglês. Universidade do Minho, Portugal. Professora Associada na Universidade do Minho – Portugal. Credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Publica nas áreas de Educação, Literacia, Leitura, Ensino.

Maria Elizete Guimarães Carvalho

Advogada civilista. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Pós-Doutorado em Política Educativa pela Universidade do Minho/UMINHO/PT. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR / GT – PB e do Grupo de Estudos Memória, História e Educação. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba - NCDH. Credenciada aos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB e em Direitos Humanos,

Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH/UFPB. Tem publicações nas áreas de Educação e Direitos Humanos.

Marta R. G. Fávaro

Professora efetiva da Universidade Estadual de Londrina / PR. Atua na área de História da Educação no Departamento de Educação / UEL. Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Área de História da Educação (2012-2015). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2005). Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, História das Instituições Educativas, Ensino de História da Educação e Formação de Professores.

Natalia Vuksinic

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Becaria de posgrado de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Bs. As (CICPBA). Ayudante Diplomada, Departamento de Educación, FCH, UNCPBA. Investigadora en formación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales en el Proyecto “Instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado” del Programa Historia, Política y Educación.

Pávula Maria Sales Nascimento

Bacharel em História e Mestre em História, Cultura e Sociedade pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Foi professora assistente do curso Arqueologia e Preservação Patrimonial da Universidade Federal Vale do São Francisco - UNIVASF de 2008 a 2012. Atualmente é professora assistente na Unidade Acadêmica de História da Universidade

Federal de Campina Grande - UFCG. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Zuleide Fernandes de Queiroz – URCA

Professora doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) da URCA. Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da URCA. Pesquisadora na área de História da Educação e Política Educacional, com ênfase na formação docente na perspectiva da diversidade.

EU

Este livro foi diagramado pela Editora UFPB em 2019,
utilizando a família da fonte Minion Pro. Impresso em papel
Offset 75 g/m² e capa em papel Supremo 250 g/m².

O livro discute temáticas relacionadas à memória, à história e a práticas educacionais/escolares presentes no espírito de um grupo de pesquisa e entre colegas professores e pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior. Para organizá-lo, nos apropriamos de lembranças e escrituras que investigam e debatem sobre questões importantes para a compreensão da educação na atualidade. Nesse sentido, produziram-se conhecimentos, epistemologias. É como preleciona Santos; Meneses (2010, p. 15): “Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias”.

As Organizadoras

ISBN 978-85-237-1428-4



9 788523 714284