

Alexandro dos Santos
Elson da Silva Pereira Brasil
José dos Santos Costa Júnior
Regina Coelli G. Nascimento
Ronyone de Araújo Jeronimo
(organizadores)

CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS: modos de viver e pensar a história da educação



ALEXANDRO DOS SANTOS
ELSON DA SILVA PEREIRA BRASIL
JOSÉ DOS SANTOS COSTA JÚNIOR
REGINA COELLI G. NASCIMENTO
RONYONE DE ARAÚJO JERONIMO
(ORGANIZADORES)

**CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS:
MODOS DE VIVER E PENSAR A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Todos os direitos da organização.
As responsabilidades sobre textos e imagens são da respectiva autoria dos trabalhos.
Os direitos desta edição reservados à EDUFMG
FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG

C968	A cultura escolar e práticas educativas : modos de viver e pensar a história da educação [livro eletrônico] / Alexandre dos Santos ... [et al.] (organizadores.). - Campina Grande: EDUFMG, 2019. 325 p.
	ISBN 978-85-8001-273-6
	1. História. 2. Educação. 3. Práticas Educativas. I. Santos, Alexandre dos.
	CDU 930.1: 37.02(813.3)

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Editoração Eletrônica

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

SUMÁRIO

Prefácio 7
Cláudia Engler Cury

Apresentação,..... 9
Organizadores

I PARTE - *INSTITUIÇÕES, ARQUITETURA E ESPAÇOS*

“Escola leiga”: a defesa do ensino laico no Instituto Pedagógico Campinense pelo olhar escolanovista 13
Alisson Pinheiro Costa

A missão do aluno cenequista: a coletânea cenequista pela via da escrita institucional da CNEC..... 35
Arthur Rodrigues de Lima

Tecer uma história e fiar os retalhos: o Colégio Sagrado Coração de Jesus em Bananeiras..... 53
Vivian Galdino de Andrade
Josefa Celiane Ponciano Trindade

A arte de construir símbolos: a arquitetura do grupo escolar Solon de Lucena (Campina Grande, 1924) 81
Hadassa Araújo Costa

Quando as paredes contam histórias: espaço, arquitetura e cultura escolar como elementos que compõem a história da EEEFM Professor João José da Costa..... 101
Juliana Barros de Oliveira

II PARTE - *COTIDIANO, SUJEITOS E POLÍTICA*

De amante incondicional a racional criatura: cotidiano, urbanidade e educação em Campina Grande-PB 1920-1930 121
Elson da Silva Pereira Brasil

“A etiqueta da pena” - Ellen G. White e os conselhos aos escritores e editores adventistas (1848-1910)..... 139
Débora da Silva Sousa
Thiago Rafael Oliveira

Punir e recompensar: as estratégias do professor Clementino Procópio para manter a ordem no ambiente escolar e as burlas praticadas por seus discentes em Campina Grande-PB..... 157

Ronyone de Araújo Jeronimo

Quando a história é perpetuar um passado: Elpídio de Almeida e a construção da cultura histórica sobre a fundação de Campina Grande 173

Regina Paula Silva da Silveira

As imagens da infância e os modos de ser criança: a lba como uma política educativa na Paraíba (1947-1955) 189

José dos Santos Costa Júnior

III PARTE - *IMPREENSA, MEMÓRIA E VIVÊNCIAS*

Revista *Família Cristã e Gênero*: análise do material didático utilizado pela professora Maria Elenita de Vasconcelos (1945-1985) 213

Maria Aline Souza Guedes

A palmatória da imprensa: educação sanitária no jornal *A União* (Paraíba, 1924 a 1932)..... 231

Leonardo Q. B. Freire dos Santos

Trajatória de vida e memória docente: percursos profissionais de uma educadora primária paraibana (1954-1987) 253

Enoque Bernardo Santos

Alexandro dos Santos

Vânia Cecília de Lima Andrade

“Amigos e irmãos” entre a casa e a escola: vivências numa vila ferroviária na década de 1970 273

Regina Coelli Gomes Nascimento

Posfácio..... 293

Sandra Mara Corazza

Organizadores..... 323

PREFÁCIO

Fiquei muito honrada e me senti desafiada ao receber o convite para prefaciá-la esta coletânea.

Trata-se de produção arejada por reunir um grupo de jovens e experientes pesquisadores de diversas instituições brasileiras que, apesar dos dias difíceis enfrentados pela democracia em nosso país, não deixaram de resistir em suas trincheiras de professores, educadores e pesquisadores comprometidos com a história da educação brasileira.

Os organizadores preocuparam-se em dividir e agrupar as pesquisas já concluídas e algumas em andamento da seguinte forma: *INSTITUIÇÕES, ARQUITETURA E ESPAÇOS*, em que apresentam cinco textos que remontam uma das discussões mais caras à história da educação, qual seja a de discutir as instituições escolares por meio da cultura material escolar e da cultura escolar, conceitos que se fortificam e ganham robustez no exercício metodológico das pesquisas. Discursos, práticas e políticas educacionais foram alvo das problematizações dos autores da primeira parte desse conjunto de textos.

Na segunda parte, denominada de *COTIDIANO, SUJEITOS E POLÍTICA*, outros cinco textos nos apresentam trajetórias e histórias de personagens imbricados com o universo escolar e educacional, permitindo aos leitores e leitoras encontrar por meio dessas histórias cidades, concepções de métodos de ensinar e aprender, punições, aspectos religiosos e da vida urbana, políticas de assistencialismo direcionadas à infância.

Na terceira e última parte do livro, os autores nos brindam com *IMPRENSA, MEMÓRIA E VIVÊNCIAS*, quatro textos que mesclam preocupações relativas às fontes históricas e historiográficas como o uso da imprensa e de impressos em estudos e pesquisas sobre a história da educação brasileira. Além disso, as memórias de professores e de estudantes são trazidas para a apreciação do leitor e da leitora, configurando a possibilidade de experiências e práticas de leitura que permitam e fomentem novas pesquisas e problematizações que fertilizem as abordagens, teorias e metodologias para a história da educação.

Dar visibilidade a estudos e pesquisas, penso eu, é sempre um bom caminho de crescimento do campo da história da educação e indica a coragem na divulgação de resultados que podem ser pensados e escritos sobre diversas óticas.

Parabenizo a iniciativa e tenho certeza de que a leitura da Coletânea *Cultura escolar e práticas educativas - Modos de viver e pensar a história da educação* trará aos leitores e às leitoras uma experiência das mais agradáveis e renderá muitos frutos.

João Pessoa, maio de 2018.

Cláudia Engler Cury

As chuvas de outono trazendo verde para as terras paraibanas.

APRESENTAÇÃO

Este livro foi construído a partir do (re) encontro de amigos e amigas, nos corredores e salas da Universidade Federal de Campina Grande, quando falamos das nossas inquietações sobre as pesquisas que realizávamos e as discussões teóricas e metodológicas acerca da história da educação no país.

Nosso encontro inicial ocorreu no ano de 2011, na UFCG, quando participávamos do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de História da UFCG. Desde então, estamos ligados, seja realizando trabalhos acadêmicos ou pelo prazer de estarmos juntos, compartilhando nossas histórias de vida. Este livro é resultado desse prazer em estarmos juntos.

Para concretização do projeto, convidamos pesquisadores dos programas de pós-graduação em História e Educação da UFPB, da UFCG, da USP e da UFRGS, que gentilmente atenderam nosso convite, resultando no livro que ora apresentamos, cujo objetivo é contribuir com o debate sobre a história da educação na contemporaneidade. E, ao final, chegamos ao total de 14 artigos, todos inéditos.

A coletânea propõe refletir sobre o que estamos fazendo nas nossas pesquisas, nas salas de aulas, nas orientações, nos planejamentos de aulas e nos eventos onde dialogamos com os nossos pares. Com essa preocupação, aventuramo-nos a escrever artigos sobre temáticas variadas, fontes e aportes teórico-metodológicos diversificados, de forma a provocar novas perguntas que possam

ecoar na produção de novas pesquisas. A sugestão que resulta desse encontro ético e intelectual no canteiro da história da educação é de que as pesquisas na área atentem cada vez mais para a multiplicidade das experiências e práticas educativas, tomadas como objeto de uma análise histórica e social atenta aos processos de produção de sujeitos, saberes, relações e experimentações diversas.

Boa Leitura!

Os organizadores!

I PARTE
INSTITUIÇÕES, ARQUITETURA E ESPAÇOS

“ESCOLA LEIGA”: A DEFESA DO ENSINO LAICO NO INSTITUTO PEDAGÓGICO CAMPINENSE PELO OLHAR ESCOLANOVISTA

ALISSON PINHEIRO COSTA¹

Este capítulo busca analisar os aspectos pertinentes às discussões pautadas no Brasil sobre uma educação laica na perspectiva da tendência educacional renovadora da Escola Nova, dois movimentos que não podem ser estudados separadamente, pois suas prerrogativas surgem de forma mais contundente interligadas no contexto educacional do Brasil nas décadas de 20 e 30 do século XX. E, segundo a documentação pesquisada, foi analisado esse discurso e sua defesa pelo Instituto Pedagógico Campinense, uma instituição de ensino, que se dizia laica e ao mesmo tempo, possuía o discurso *escolanovista*, em voga nesse período, que de certa forma, almejava essa laicidade educacional como um dos seus princípios mais importantes para construir cotidianamente um ensino mais tolerante.

¹ O autor possui licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É membro dos grupos de pesquisa, Nordeste Colonial e Imperial, e História das Práticas e Saberes Médicos. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Educação. E-mail: alissonipb@hotmail.com.

AS BASES HISTÓRICAS DO DISCURSO *ESCOLANOVISTA* NO BRASIL E NA PARAÍBA DA DÉCADA DE 1930

Após a Revolução de 1930, o cenário político da República Velha se modifica, colocando em crise o sistema oligárquico, que começa a ganhar outras redefinições com a centralização do Estado, agora sob a tutela autoritária do governo provisório de Getúlio Vargas, modificando também os parâmetros da educação nacional, aproveitando-se da “nova” tendência educacional da Escola Nova, que, nas décadas de 20 e 30 do século XX, ganha espaço entre os educadores e intelectuais no Brasil. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990), essa tendência pedagógica foi abraçada pela intelectualidade brasileira com a influência norte-americana adquirida após a Primeira Guerra Mundial, a qual foi além do campo financeiro, acoplando também o campo educacional com a figura do professor norte-americano John Dewey², que inspirou gerações de educadores brasileiros com seu *pragmatismo deweyano*. “A nova geração experimenta a nostalgia da acção rhytmada pelo pragmatismo de James, Shiller e Dewey que prestam culto à accção.” (*sic*) (BRASIL NOVO, 1931, p.3).

Durante a primeira metade do século XX, esse movimento ganha força com a pretensão de renovar o sistema educacional do Brasil. A Escola Nova foi inserida no país em 1882, por Ruy Barbosa, sendo mais expressivo nos anos 20 do século XX, com reformas concentradas em alguns Estados da federação, discutidas e institucionalizadas por educadores, a exemplo de Lourenço

2 Nasceu nos Estados Unidos em 1859 e faleceu em 1952. Em 1884, iniciou vida acadêmica na Universidade de Michigan, estudou as ideias do filósofo Willian James, levando em direção ao pragmatismo. Propôs uma educação experimental, em que a problemática lançada pelo professor deve ser repensada na medida de suas capacidades, gerando um pensamento reflexivo tanto no educador como nos estudantes de forma ativa.

Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Na década de 30, ainda no governo provisório de Getúlio Vargas, a partir de um grupo de intelectuais formado por 25 signatários³, lança-se em 1932 “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo, o qual possuía o objetivo de reconstruir o sistema educacional do país, apontando diretrizes para uma nova política educacional, pensada agora em nível nacional. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990), esse manifesto foi apresentado na “IV Conferência Nacional da Educação” e serviu como marco acentuado na divisão entre os liberais e os católicos, tendo sido assinado por vários signatários brasileiros, os quais defendiam a universalização da escola pública, a gratuidade e a laicidade educacional.

Em relação à Paraíba do século XX, após a Revolução de 1930, houve significativas mudanças nas tramas políticas locais, ainda no período do governo provisório de Vargas. Dessa forma, com o falecimento de João Pessoa, o governo do Estado passou a ser administrado pelo interventor José Américo de Almeida, “posteriormente substituído por Antenor Navarro em virtude de sua posse no Ministério da Viação e Obras Públicas (MVOP) do governo de Vargas” (SILVA, 2014, p. 524).

É nesse período que ocorre o fortalecimento do *americismo*⁴, movimento que acarretou mudanças na educação. Segundo Kulesza

3 São eles: “Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto A. S. Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio M. Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, F. V. Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar S. de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.” Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 15 nov. 2013.

4 Grupo político de José Américo de Almeida, que comandou a política paraibana desde meados dos anos 1930 e teve o seu ápice nos anos 1950, quando Almeida foi eleito

(2001), Antenor Navarro possuía uma grande preocupação com as questões educacionais sob a tutela paternalista do estado varguista, elencando a nova lógica racionalista e modernizadora por que passava o país na necessidade de qualificar a mão-de-obra para a nova indústria que chegou ao país pelo Estado moderno republicano. Essa conjuntura político-educacional da Paraíba convergiu para um cenário de inserção das novas ideias educacionais. Grandes nomes se destacaram nesse período, entre eles, um divisor no sistema educacional paraibano na referida época, o *escolanovista* paraibano José Baptista de Mello⁵, que assumiu o cargo de diretor do Ensino Primário na gestão do governador Antenor Navarro.

Sua preocupação com a educação renovada é observada no relatório dirigido à Secretaria do Interior da época:

governador do Estado. Nomeado por Getúlio para o importante cargo de Ministro da Viação e Obras Públicas, onde ficou até 1934, o intelectual paraibano, alinhado ao tenentismo, abraçou as bandeiras educacionais desse movimento. Aparentemente, os “tenentes civis” que deixou no poder na Paraíba atacaram com vigor no Estado a questão da educação popular. O primeiro interventor, Antenor Navarro, duplicou a matrícula no ensino primário oficial no seu governo de apenas dezesseis meses, encurtado devido à sua morte trágica num acidente de avião em abril de 1932. (KULESZA, 2001, p.2).

5 José Baptista de Mello nasceu em 22 de dezembro de 1895, na cidade de Teixeira, PB, e faleceu no dia 10 de setembro de 1973, em João Pessoa. Filho de Juventino Ananias Baptista de Mello e da senhora Elvira Xavier Baptista, era casado com D. Maria Deolinda Cavalcanti. Em 1913, matriculou-se na Escola Normal da Paraíba, recebendo o título de professor normalista em abril de 1917. Exerceu o magistério lecionando em vários colégios importantes, como o Pio X e a Escola de Aperfeiçoamento de Professores, tendo sido, desta instituição, professor-fundador. Exerceu ainda as funções de presidente do Montepio do Estado, diretor do Departamento de Estatística e Publicidade e secretário do Tribunal Regional Eleitoral, proporcionando muitos benefícios à educação do Estado. Em 1935, quando diretor da Instrução Pública, promoveu a reforma do ensino na Paraíba, fundou a imprensa escolar, os clubes agrícolas, as caixas escolares, o cinema educativo, o orfeão escolar e as semanas pedagógicas, que se realizavam anualmente na capital e em algumas cidades do interior. Criou e dirigiu o jornal *O Educador* e a *Revista do Ensino*, escreveu relatórios, monografias, fez conferências e editou o livro *Evolução do ensino na Paraíba*, em 1936. REVISTA DO IHGP n. 21, 1975. Disponível em: <http://www.ihgp.net/memorial8.htm#CADEIRA>. Acesso em: 14 jun. 2014.

É do conhecimento de V. Excia. o avanço que vem se operando em todos os ramos de ensino, cujos processos, hoje seguidos, visam dar à escola uma feição mais prática e mais útil.

A **escola nova**, vitoriosa em toda parte, veio alterar, completamente, o ensino primário, que, atualmente, obedece a uma orientação mais consentânea às necessidades do aluno.

A **escola tradicional** vai, aos poucos, sofrendo os influxos dos novos processos pedagógicos, de modo a garantir melhor educação ao nosso povo. Assim é que, por toda parte, instalam-se novos tipos de educandários, com feição essencialmente prática, transformando o ambiente escolar em verdadeiros centros de trabalho e de socialização. O aluno vai aprendendo executando. É o artífice, é o homem prático do dia de amanhã. (MELLO, 1956, p. 100-101, grifos nossos).

Como defensor do *escolanovismo*, José Baptista de Mello expressou sua vontade de construir, no estado da Paraíba, uma “escola nova” voltada para as aptidões do aluno no meio social, colocando em contrapartida à “escola tradicional” considerando esta como uma prática pedagógica ultrapassada para o ambiente escolar, agora regido pela lógica racionalizada e modernizadora. Dessa forma, nasceu a necessidade de divulgar essas práticas e saberes escolares pensados para os estudantes e suas individualidades.

Muitas das mudanças afirmadas como **novidades pelo “escolanovismo”** nos anos 20 povoaram o imaginário da escola e **eram reproduzidos, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais**: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito

às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno. (VIDAL, 2003, p. 497, grifos nossos).

Tendo essa necessidade, segundo Vidal, de reproduzir as “novidades trazidas pelo “escolanovismo”, o então diretor do ensino Primário, o educador José Baptista de Mello, segundo Carvalho (2002, p.4), criou pelo “Dec. de 8 de junho de 1932, a *Revista do Ensino*, visando informar aos professores do interior o que se processa nos centros adiantados em assuntos de educação”. Além dessas prerrogativas informativas, a revista também divulga os assuntos relativos à educação pedagógica proposta pelo movimento da Escola Nova.

“O AMBIENTE ESCOLAR DEVE MANTER UMA TEMPERATURA IGUAL”: POR UMA ESCOLA LAICA NO INSTITUTO PEDAGÓGICO CAMPINENSE, PELO OLHAR DA REVISTA *EVOLUÇÃO*

Para entendermos melhor essa configuração da Escola Nova no Brasil, segundo Vidal (2006), devemos pensar o seu estudo por três dimensões: pedagógica, política e de finalidade ou filosófica. Assim, utilizando-se de Foucault (1979, p.21), essas dimensões podem ser vistas pela relação de poder que se estabelecia entre as instituições da época para ditar suas posições, muitas vezes conflituosas, na produção de sujeitos disciplinados, pois “não há relação de poder sem constituição de um campo do saber, como também reciprocamente, todo saber constitui relações de poder”.

Analisando essas dimensões propostas por Vidal em suas ações no aspecto *pedagógico*, o *escolanovismo* busca destoar da escola tradicional, possuidora de um ensino marcado pelo verbalismo e pela memorização, colocando o educando na posição de sujeito passivo na questão de adquirir o conhecimento, tido como absoluto; enquanto na escola ativa ou nova esse conhecimento é colocado de forma mútua, a partir das trocas de saberes entre educadores e educandos. Já a dimensão *política* desse movimento renovador no Brasil é bastante diferente dos outros países. Os nossos intelectuais abraçaram essa causa, mas de forma institucionalizada, ou seja, o Estado brasileiro estava ligado diretamente à escolarização da educação, pensada principalmente na década de 30 do século XX, como já citado anteriormente no período varguista. E, por fim, a dimensão de *finalidades ou filosófica*, que compreende o momento que evidencia as transformações que modificariam a forma de como o novo modelo educacional *escolanovista* iria enfrentar resistências dos setores religiosos, em especial os católicos, principalmente a partir de 1932, com a publicação do “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que almejava reconstruir o sistema educacional do país apontando uma nova política pedagógica. Entre suas disposições, destaca-se:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.⁶ (MANIFESTO, 1932, grifos nossos).

⁶ Para mais informações ver em: *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 15 nov. 2013.

Assim, percebe-se, através da leitura do manifesto, que os preceitos *escolanovistas* colocam a laicidade como alternativa para a boa convivência no cotidiano escolar. Dessa forma, os católicos sentiam-se incomodados por essas diretrizes laicistas, as quais podiam subverter um conjunto de valores morais e éticos colocados anteriormente, gerando desconforto entre os defensores da educação religiosa e da laica. Outras prerrogativas abriram espaço para um debate nacional, e a Campina Grande da primeira metade do século XX também se inseriu nesse contexto, através das suas instituições de ensino, no caso do Instituto Pedagógico Campinense⁷, onde:

Defendiam uma Escola que ensinasse os estudantes às disciplinas como Música, Desenho, Ginástica... formavam os caracteres dos alunos e os auxiliavam nas outras disciplinas. Esse corpo docente publicará na Revista Evolução textos que demonstram **o apoio ao Estado Novo e a um modelo de Escola Nova, o Escolanovismo**. Textos como “educação feminina”, “ensino de educação física”, “a importância dos pais na educação dos filhos”, “Escola Nova”, “**Escola Leiga**” entre outros, **onde defendiam um modelo de ensino Dinâmico, atualizado e livre de credos religiosos**. (BRASIL *et al.*, 2012, p. 9, grifos nossos).

Esse Instituto pode ser considerado um estabelecimento de ensino que buscava adotar o modelo pedagógico dinâmico de mo-

⁷ O Instituto Pedagógico Campinense foi criado no ano de 1919, localizado na Rua Barão do Abiaí em Campina Grande - PB, com ensino destinado para o primário e o secundário, com educadores de ambos os sexos, sendo composto de duas cadeiras oferecidas por seus fundadores: o diretor e tenente Alfredo Dantas Correa de Góis, que possuía formação religiosa protestante; e sua enteada, a professora normalista Ester de Azevedo. No mês de maio de 1924, o Instituto foi transferido para outro local. Essa nova sede, localizada na mesma rua com o número 327, seguia as modernas exigências higiênicas e pedagógicas em voga naquela época, onde ainda permanece até hoje, com o nome Colégio Alfredo Dantas (CAD), uma homenagem ao seu fundador e primeiro diretor, o Alfredo Dantas.

dernidade almejado pelos educadores da Escola Nova, por possuir um referencial de espaço físico “remobiliado, dotado de mobiliário escolar, material didático e pedagógico [...] adaptado às condições higiênicas e pedagógicas” (REVISTA EVOLUÇÃO, n. 1, 1931, p. 7). Além desses pressupostos, o Instituto contava com presença de um corpo médico que cuidava da saúde e dos hábitos dos alunos; e de oficiais do exército que ajudavam a disciplinar e controlar, fazendo do Instituto uma escola necessária para os novos rumos que a cidade tomava, elevando, assim, seu nível diante da sociedade.

Além de possuir um ambiente escolar higienizado, também era possuidor de um corpo médico preocupado com os pressupostos da higienização, como analisa o Dr. Paulo Galvão em nota no jornal *Comércio de Campina*:

Ao entrar-lhe a primeira sala, senti o que havia de ver. O asseio e a ordem em todas as cousas denunciaram-me, de logo, a hygiene e a disciplina a que todo o estabelecimento estava sujeito. Foi para mim um verdadeiro contentamento descobrir nas salas de aulas a perfeita disposição do mobiliário, consentânea com as regras da Hygiene Escolar; o aproveitamento da luz natural numa iluminação perfeita, a orientação dos salões satisfazendo as necessidades para uma boa aeração. Isto no tocante à parte material. (COMÉRCIO DE CAMPINA, 29 de outubro de 1932).

Segundo Santos (2013), essa disposição em praticar as regras da “Hygiene Escolar” podia ser observada através da disciplina de *Gymnastica*, mais conhecida hoje em dia como Educação Física. Nessas aulas, ensinava-se sobre higiene e bom comportamento dos estudantes, também ocorria a prática de exercícios militares,

principalmente para os meninos, pois o teor militar do Instituto era bem recebido pela sociedade campinense, com professores de formação militar, inclusive o seu diretor, que era tenente reformado do exército.

Lourenço Filho, um dos defensores *escolanovistas*, em sua obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1963, p.18), diz que esse movimento de renovação das práticas escolares reajustou as bases da escola no sentido amplo, trazendo uma revisão dos métodos considerados *tradicionalista* para melhorar a elaboração do “desenvolvimento individual de capacidades e aptidões”. Esse desenvolvimento era possível a partir dos estudos do pensamento educacional relacionados à biologia e à psicologia, que deveria possuir um forte elo com o meio social. Usando como exemplo essa necessidade de parâmetros científicos na formação educacional dos alunos, Lourenço (*Ibid*, p. 19) exemplifica que “o crescimento normal e a defesa da saúde na infância estão estreitamente ligados a condições de nutrição e habitação”.

E isso está em consonância com artigo vinculado na revista *Evolução*, na participação dos pais na educação dos seus filhos, observando os critérios da *biologização*: “O professor tem o dever de investigar e estudar as condições físicas e psicológicas dos seus alunos [...] é preciso que os pais forneçam os elementos esclarecedores precisos ao mestre” (REVISTA EVOLUÇÃO, n. 1, p. 19). Dessa forma, também é observado que a convivência em um lar bem-estruturado pode ser considerado um fator preponderante na formação dos alunos, sendo imprescindível o papel dos pais na formação educacional dos seus filhos. “É no lar que se dá começo à formação dos caracteres [...] Os pais devem auxiliar os professores nesta tão árdua, quão espinhosa missão” (*Ibid*, p. 19).

Dessa forma, é perceptível que alguns educadores da época, a exemplo da professora campinense Apolônia Amorim, irmã da normalista Fransciquinha Amorim, que lecionava no Instituto Pedagógico, eram, segundo o historiador Josemir Camilo (2011), defensores de algumas práticas pedagógicas do ideário da Escola Nova na cidade, trazidas do Rio de Janeiro, local de grande confluência das normas e diretrizes educacionais.⁸ Infelizmente, Apolônia não deixou trabalhos escritos, “apenas informações genéricas acerca da época em que viveu e da sua participação política em movimentos feministas na Paraíba nos anos de 1930.” (BÉLENS, 2011, p.3).

Assim, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MNESP) em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, com sede no Rio de Janeiro, ainda capital do Brasil até 1960, por ser uma cidade de grande confluência dos discursos educacionais, foi observado que essa sistematização ministerial colocou a educação do país de forma mais crítica com a criação de diretrizes e normas, porém, muitas vezes, o cenário era composto por embates de ideias que não ficavam restritos somente à capital do país, mas no âmbito nacional entre os diversos setores da sociedade, sempre lançando olhares sobre os ideais do movimento da Escola Nova.

Como exemplo dessas discussões educacionais, “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) contém trechos defendendo uma educação laica. Uma de suas principais signatárias, a poetisa e professora Cecília Meirelles, foi defensora dos princípios da Escola Nova, pensando principalmente no que diz respeito à laicidade educacional.

⁸Para ver mais: *A educação feminina nos anos 30*. Disponível em <http://paraibaonline.com.br/colunista/camilo/201-a-educacao-feminina-nos-anos-30-.html>. Acesso em: 17 jan. 2015.

Cecília Meireles era considerada uma das principais representantes da escola moderna. Era, também, uma insistente “fiscalizadora” dos atos do Ministro Francisco Campos e o pressionava quanto podia, em busca de mudanças educacionais que favorecessem a população. O Ministro procurou atender à Igreja. Sancionou o ensino religioso facultativo, com o Dec. n. 19.941, de 30/04/1931, que restabelecia o ensino religioso nos níveis primário, secundário e normal. (GARCIA, 2012, p.3, grifo nosso).

Essa representação que a poetisa Cecília Meireles possuía na “escola moderna” laica encontra pilares nos saberes escolares explorados no Instituto Pedagógico, a partir de um discurso defendendo o ensino “leigo” ou laico, considerando como um dos princípios norteadores para uma boa convivência no cotidiano escolar, corroborando também em seu discurso uma nova proposta educacional, chamada de Escola Nova, Escola Ativa ou Pedagogia Nova, discutida anteriormente. Diante disso, esse educandário se destacava entre as outras instituições de ensino da cidade de Campina Grande, além de oferecer aos discentes uma diversidade de cursos disponível em sua grade curricular, tais como: o ensino “Comercial”, “Militar”, “Gymnastica”, “Doméstico” e também o Ensino “Leigo”, que tinha por finalidade “aproximar os homens pelo respeito mútuo, sem distinção de raças, nacionalidade, dogmas sociais e religiosos” (REVISTA EVOLUÇÃO, 1931, n. 2, p. 5).

Para o Anuário de Campina Grande, publicado em 1925, o Instituto já mantinha “internato com higienicas accommodations” (*Op. cit.*, p. 53). E, segundo o redator do *Jornal-Evolução*, Orlando Santos:

O Instituto Pedagógico foi instalado nesta cidade em 1919 pelo tenente reformado do Exército, Alfredo Dantas Correia de Góis, à rua Barão do Abiaí. Desde o início, tem internato e, graças ao tenaz esforço do seu incansável diretor, conseguiu galgar a posição de destaque que hoje desfruta no meio local. Mantém 4 cursos: Primário, com matrícula de 150 alunos; Admissão, com 23; Normal, equiparado à Escola Oficial, com 72; e Comercial (propedêutico fiscalizado pelo Governo Federal), com 64. O total da matrícula elevou-se, portanto, este ano a 309 alunos; a cifra é muito significativa e que é uma prova frisante do bom conceito que gosa. (EVOLUÇÃO, 1934).

Essa estrutura do Instituto Pedagógico Campinense, citado pelo jornal-*Evolução*, naquele período, buscava aproximar-se de um processo de ensino/aprendizagem condizente com as diretrizes educacionais em voga no período. A partir do conceito formulado por Michel de Certeau (2012) a respeito de estratégia,⁹ podemos observar como os diretores desse Instituto se relacionavam com o tipo de metodologia de ensino laico para com seus estudantes, montando estratégias pertinentes a partir de um lugar próprio, capaz de produzir e impor a defesa e a prática desse ensino em seu cotidiano escolar e, com isso, tentar demonstrar a diversidade de crenças religiosas do nosso país, salientando que a formação religiosa do fundador e diretor desse Instituto, o Alfredo

⁹ Para Certeau, estratégia é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças [...]” (CERTAU, 2012, p. 93).

Dantas, era protestante mas compartilhava dessa visão laica. Para confirmar esse posicionamento, o professor Severino Lopez Loureiro, que lecionou nesse estabelecimento no ano de 1941, afirma que, oficialmente, Dantas “proibia qualquer discussão religiosa ou política dentro do colégio” (DINOÁ, 1993, p. 262).

A Escola Nova também emerge nesse sentido para trazer novas estratégias da política educacional, rebatendo os princípios da pedagogia tradicional e discutindo os benefícios de uma escola laica. Com isso, a direção do Instituto Pedagógico mostrava-se favorável a esse novo modelo de educação *escolanovista* e laica, exercendo um papel muito forte na construção de uma educação livre de ensinamentos dogmatizados, principalmente pela Igreja Católica, como mostrado neste trecho do jornal *A União* (1920, p.7): “Religião – O Instituto Pedagógico mantém, em toda sua plenitude, a positiva liberdade de consciência, deixando aos pais a orientação religiosa dos seus filhos”.

A partir da leitura da revista *Evolução*, é possível perceber essas aproximações entre os discursos de um ensino laico, deixando para os pais a responsabilidade da religião, e os da tendência pedagógica da Escola Nova no Instituto Pedagógico. Salientando que esse periódico, em seus artigos, não obrigava os leitores a seguirem religião católica ou evangélica, e nem tão pouco fazia críticas a essas religiões, mas repassava informações da fé cristã de forma informativa, muitas vezes por produções dos próprios estudantes.

Segundo Lima (2012):

Esta revista foi produzida pelos próprios professores e alunos (as) do Instituto, e apesar de ser

produzida pelo corpo docente do Instituto e de trazer nomes e relatos sobre os (as) alunos (as), ela se destinava ao público em geral, ou seja, **ela apresentava problematizações escolares**, permitindo articular elementos a serem transmitidos ou divulgados para o público. Propostas pedagógicas baseadas em ideais republicanos, definindo o modelo do aluno (a), perpassando desde o currículo dos cursos oferecidos e formação dos docentes seriam elementos presentes nesse modelo de escola e nos textos que a divulgaram para a sociedade. (LIMA, 2012, grifo nosso).

É possível observar diversos saberes e práticas nos discursos pedagógicos, novos ou reformulados, em suas publicações a partir de “problematizações escolares”, entre as quais está inserida, como já dito anteriormente, a percepção metodológica *escolanovista*. Um dos seus artigos, por exemplo, vai defender “a importância dos pais na educação dos filhos”, “a Escola Nova” e “a Escola Leiga”, que nos interessa no momento e, entre outros, defendendo um modelo de ensino com dinamismo, atualizado e livre de credos religiosos hostilizam-te. (BRASIL, 2012, p.9).

A revista *Evolução*, especificamente o exemplar número 2, de outubro de 1931, no artigo intitulado “Escola Leiga”, traz uma escrita pautada na defesa do ensino laico no “ambiente escolar [que] deve manter uma temperatura igual, uniforme, que não altere, nem provoque a discórdia entre aqueles que se moldam pelo amor mútuo e pela tolerância” (REVISTA EVOLUÇÃO, 1931, p.5).

Ainda sobre o cotidiano escolar, a revista expõe que:

Não devemos requerer o que nos trouxe a inquisição, os dias nefastos de São Bartolomeu e tantos

feios crimes que a história registra como para nos avisar que não devemos mais competir consciências contra consciências, religiões contra religiões, povos contra povos. Levar as religiões para escolas públicas é reconstruir a torre de Babel no seio amorável e harmônico que deve ser o templo cívico da educação. Ora, a concepção social hodierna é aproximar os homens, pelo respeito mútuo, sem distinção de raças, nacionalidades, dogmas sociais e religiosos [*sic*]. (REVISTA EVOLUÇÃO, 1931, p.5).

Na leitura da revista *Evolução*, vê-se uma tentativa de manter a educação afastada de pressupostos religiosos, para isso, recorrem a fatos históricos para mostrar os perigos da religião quando levada a uma leitura fundamentalista¹⁰ de seus dogmas. Faz-se uma crítica em especial aos católicos cristãos, que predominavam na conjuntura política e social da primeira metade do século XX: “A inquisição e o massacre de São Bartolomeu serão o grande exemplo da influência religiosa [...] que não poderiam se observar na construção das mentes dos jovens do século XX” (JERONIMO; SANTOS, 2013, p. 7). Portanto, o ensino “leigo” era entendido, pelo Instituto Pedagógico, como um saber escolar possível naquela época em seu cotidiano, pois iria colocar os preconceitos afastados da escola para construir nas mentes dos seus discentes uma consciência de respeito mútuo com a alteridade.

No Brasil e na Paraíba, percebe-se a implementação desses discursos colocados como prática cotidiana, muitas vezes, insti-

10 “É o termo usado para se referir à crença na interpretação literal dos livros sagrados. Fundamentalistas são encontrados entre religiosos diversos e pregam que os dogmas de seus livros sagrados sejam seguidos à risca. O termo surgiu no começo do século 20 nos EUA, quando protestantes determinaram que a fé cristã exigia acreditar em tudo que está escrito na Bíblia.” Para saber mais: Disponível em: <http://super.abril.com.br/religiao/fundamentalismo-445747.shtml>. Acesso em: 20 fev. 2015.

tucionalizada pelo Estado, objetivando uma educação moderna, obedecendo aos parâmetros do discurso *escolanovista*, nos quais observamos diversos adeptos e defensores da educação laica, a exemplo dos paraibanos Jose Baptista Mello e M. de Almeida Barretto, bem como o educador brasileiro Lourenço Filho, analisado a partir da ação do IPC, em especial seu diretor, o Alfredo Dantas, que não escondia sua opinião na defesa desse saber. Então, pode-se levar essas considerações da revista *Evolução* a respeito da Escola “Leiga” e da Escola Nova como “o reflexo pedagógico do Instituto e da escola normal João Pessoa” (REVISTA EVOLUÇÃO, 1931, p.9).

Salientamos que esse periódico era um grande meio de divulgação na cidade de Campina Grande na década de 30 do século XX e, apesar de editado e produzido pelo próprio corpo docente e discente do instituto pedagógico, era tido como espaço pedagógico de circulação de ideias não somente da esfera do instituto, mas para o interesse da sociedade em geral, possibilitando ainda nos dias de hoje a nossa compreensão a respeito de sua posição sobre os novos ou reformulados métodos educacionais da Escola Nova e do Ensino Laico no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

A IMPRENSA. Campina Grande – PB: Edição de 1859. **Arquivo da Biblioteca Atila de Almeida** – Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

A UNIÃO. João Pessoa – PB: Edição de 1920. **Arquivo da Casa José Américo de Almeida**. Publicação trimestral.

A UNIÃO. João Pessoa – PB: Edição de 1931. **Arquivo da Casa José Américo de Almeida**. Publicação trimestral.

BELÉNS, Jussara Natália Moreira. De Professora a Oradora: O rendilhado de uma vida pelo indicio de uma busca. *In*: III Seminário Nacional Gênero diversos sobre a diferença. **Anais...** João Pessoa-PB, 2011.

BRASIL. Código Civil. Art. 72. § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 19.941**, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1931. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm. Acesso em: 11 out. 2013.

BRASIL, E. S. P. A defesa do modelo escolanovista na revista evolução: Campina Grande, PB, década de 1930. *In*: III Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea: Escola e Educação na Sociedade Contemporânea, **Anais...** 2012. v. 1.

BRASIL, E. S. P.; SANTOS, A.; JERONIMO, R. A.; NASCIMENTO, R. C. G. Revista Evolução e o movimento escolanovista na cidade de Campina Grande PB, década de 1930. *In*: VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e III Encontro Internacional de Ensino de História; de 02 a 05 de julho de 2012, **Anais...** Faculdade de Educação/UNICAMP; 2012, Campinas – SP, p. 01-17.

BRASIL NOVO. Campina Grande – PB: Edição de 1931. **Arquivo da Biblioteca Atila de Almeida** – Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Publicação trimestral.

CAMARA, Epaminondas. **Datas Campinense**. Campina Grande: Ed. Caravela, 1988.

CARVALHO, Roberta Costa de. **Um escolanovista paraibano**: José Baptista de Mello. *In*: II Congresso Brasileiro de História da Educação, **Anais...** Natal, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COMÉRCIO DE CAMPINA. Campina Grande – PB: Edição de 1932. **Arquivo da Biblioteca Atila de Almeida** – Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Publicação trimestral.

COSTA, A. P. A defesa da escola leiga pelo instituto pedagógico campinense (1919-1932). *In*: III Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, 2013, Caicó. III Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, 2013. **Anais...** p. 86-99.

DINOÁ, Ronaldo. **Memórias de Campina Grande**. 2. v., 1993.

EDUCADORES Brasileiros: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo (DVD). ATTA Mídia e Educação, 2006. Coleção Grandes Educadores.

ELIADE, Mircea. **1907 1986: O sagrado e o profano**. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Tópicos).

EVOLUÇÃO-JORNAL. Campina Grande – PB. Edição de 1934. **Arquivo da Biblioteca Atila de Almeida** – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Publicação Trimestral, n.1.

EVOLUÇÃO. Campina Grande - PB: Edição de 1931 -1932. **Arquivo da Biblioteca Atila de Almeida** – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Publicação trimestral, n. 1-9.

FISCHER, Rosa M. B. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cadernos de Pesquisa, n.114, p. 197-223, nov.2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 79.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

FRANCA, Leonel. **Ensino religioso e ensino leigo**. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1931.

GARCIA, Renata Luigia Cresto. Cecília Meirelles: Uma defensora da educação Laica. *In*: Congresso de Pós-Graduação, 10º, 2012, Piracicaba, SP. **Anais...** Piracicaba, 2012, p. 3.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

KULESZA, W. A. Diretrizes centrais e educação local: confronto ou colaboração. *In*: V Congresso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana, 2001, San José. **Anais...** San José: Universidad de Costa Rica, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo (1932)**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 16 ago. 2014.

MATE, C. H. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. 1. ed. v.1. Bauru: EDUSC, 2002. 180p.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. 2. ed. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956.

MELO, Josemir Camilo de. Evolução. Revista pedagógica e magazine na Paraíba dos anos 30. *In*: II Seminário Nacional Fontes

Documentais e Pesquisa Histórica: Sociedade e Cultura. **Anais...** de 07 a 10 de novembro de 2011. UFCG. Campina Grande-PB.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. **Disciplina e espaços: construindo a modernidade em Campina Grande no início do século XX**. Recife, 1997. Dissertação. (Mestrado em História) - PPGH da UFPE.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, Alexandre dos. **“Cultura Física”**: O ensino de educação física no Instituto Pedagógico Campinense (Década de 1930). Monografia (Graduação). Campina Grande-PB: UFCG, 2014.

SANTOS, A.; JERONIMO, R. A. Ensino “Leigo” no Instituto Pedagógico Campinense 1919-1932. *In*: I Simpósio Regional Nordeste da Associação Brasileira de História das Religiões. **Anais...** 2013, Campina Grande. Religião, a Herança das Crenças e as Diversidades de Crer, 2013.

SILVA, Robson de Oliveira. **Uma instituição escolar católica em Alagoa Grande: as Irmãs Dorotéias e o Colégio Nossa Senhora do Rosário (1917-1919)**. Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

SILVA, R. N. **“Signal dos Tempos”**: modernidade, secularização e laicização. Instrução Pública da Parahyba do Norte (1867-1902). Dissertação de Mestrado-João Pessoa, UFPB, 2006. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, R. N. **A Igreja é uma escola, ou como o internato se tece: culturas instrucionais de confinamento e as Damas da Instrução Cristã-1891-1937**. João Pessoa, PB: Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba, 2012. (Tese de Doutorado).

SILVA, Vivia de Melo. O ensino secundário brasileiro, um olhar à Campina Grande. *In*: XXI EPENN, 2013, Recife. **Anais...** Internacionalização da Educação e Desenvolvimento Regional. Recife: PPGE/UFPE, 2013. v. 1.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.497-517.

A MISSÃO DO ALUNO CENECISTA: A COLETÂNEA CENECISTA PELA VIA DA ESCRITA INSTITUCIONAL DA CNEC

ARTHUR RODRIGUES DE LIMA¹

PARA COMEÇO DE CONVERSA

A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) foi fundada pelo professor Felipe Tiago Gomes e um conjunto de alunos da Faculdade de Direito do Recife no ano de 1943. Motivados pelo movimento Entusiasmo pela Educação² e inspirados pela experiência desenvolvida por Haya de la Torre, que se dedicou à alfabetização das comunidades nativas no Peru, os fundadores da CNEC acreditavam em uma sociedade que seria transformada pelo poder da educação.

¹ O autor é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa História Cultural das Práticas Educativas. É graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba, desenvolve pesquisas nas áreas do Ensino de História e História da Educação. Atualmente desenvolve, no âmbito da História da Educação e da História das Instituições Escolares, pesquisas sobre a Cultura Escolar Cenecista no Estado da Paraíba. E-mail: limarthur5@gmail.com.

² O Movimento do Entusiasmo pela Educação ou otimismo pedagógico se deu em grande medida entre as décadas de 20 e 30, ligado diretamente ao contexto de inúmeras reformas educacionais influenciadas pelos postulados da Escola Nova e pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Vivendo um contexto social de extrema desigualdade no qual a educação era praticamente um artigo de luxo destinado às famílias aristocráticas que poderiam manter seus filhos em uma escola privada, Felipe Tiago e seus “discípulos” defendiam a democratização do ensino. Para isso, dedicaram-se à luta pela implantação de ginásios e unidades educacionais da Campanha nos diversos estados do país.

A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade defendia a filosofia da implantação de escolas comunitárias, mantidas pelas próprias comunidades das localidades onde eram instaladas, a fim de atender principalmente ao público mais carente, que não tinha condições de frequentar institutos privados e sofria com a escassez de instituições públicas de ensino, sendo cobrada, na maioria das vezes, uma quantia simbólica de cada aluno para manutenção da unidade e sendo seus professores pessoas da própria comunidade. Desse modo, a CNEC conseguiu grande inserção nas localidades interioranas do país e logo passou a ser vista por representantes dos poderes públicos como uma forma mais imediata de atuar na democratização do ensino público, como também de converter as ajudas oferecidas à CNEC por meio de emendas parlamentares e projetos de lei em capital eleitoral, seguindo o lema presente na coletânea: “Ajuda-me que te ajudarei” (COLETÂNEA CENECISTA, 1994).

Todavia, para o professor Felipe Tiago, que seria visto como um messias a retirar o povo da ignorância, como um Moisés, que, ao conduzir os sedentos de saber pelo caminho do conhecimento, os levaria das “Trevas à Luz”, tal qual um verdadeiro messias enviado do Senhor para redimir os pobres e os fracos (COLETÂNEA CENECISTA, 1994), não adiantava unicamente criar ginásios pelo Brasil afora, era necessário doutrinar, gestar novos discípulos e missionários que fariam com que a “Boa Nova” da CNEC e a filosofia Cenecista fossem difundidas pelos quatro cantos do país.

Desse modo, era de substancial importância tornar a CNEC conhecida, arrebanhar seguidores e erigir “Novos Templos de Saber”. Diante disso, ancorados nos postulados da História Cultural da Educação, pretendemos tecer nas próximas páginas reflexões em torno do exercício de escrita institucional da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, buscando problematizar a Coletânea Cenecista, em especial a seção dedicada aos alunos, “bons soldados da CNEC”, bem como a instituição de um manual de condutas destinado a moldar as maneiras de ser e fazer dos alunos da Rede, com o intuito de imbuí-los do idealismo e do verdadeiro espírito cenecista.

Assim como qualquer instituição, a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade também se dedicou ao que Michel Foucault (1997) denomina de “técnicas de si”, em que todos os procedimentos, pressupostos ou preceitos visam edificar identidades, fixá-las, mantê-las ou transformá-las em função dos jogos de poder/saber nos quais as instituições estão mergulhadas, graças às relações de domínio de si sobre si, como também de domínio de si sobre os outros. Esses conselhos de conduta estiveram ligados à produção discursiva da Rede sobre si mesma, preocupada em atuar como uma forma de governo sobre todos aqueles que compunham a Campanha pelo país.

Como esses esquemas ligados à imagem do “bom aluno cenecista, vocacionado à guerra contra a injustiça e a defesa da educação” foram definidos, valorizados, recomendados e impostos na Coletânea Cenecista? Logo, nossa análise pretende percorrer esse exercício de escrita de si institucional sem nos preocuparmos necessariamente com a apropriação por parte dos alunos e das diversas comunidades que faziam o Sistema de Ensino CNEC desses postulados, mas sim, incutirmos as intencionalidades e pretensões

dos órgãos dirigentes da CNEC em produzirem essas escritas laudatórias e apologéticas sobre si e propagarem simbólica e materialmente esses discursos.

FOI EDITADA A BÍBLIA DO CENECISMO

No ano de 1994, a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade comemorava 51 anos de fundação, todavia não eram tempos fáceis para a Campanha. Com o processo de redemocratização vivido no Brasil após 1985, como também com o processo de universalização do ensino público, a CNEC perdia espaço, as verbas de origem do poder público já não eram tão frequentes, inúmeros estabelecimentos da Rede fechavam as portas por inviabilidade econômica. A CNEC, que sempre funcionou como “escola da comunidade”, agora se entregava ao Espírito da Escola Privada, cada vez mais adquirindo status de escola privada. O *boom* de abertura de estabelecimentos, vivido entre os anos 60 e 70, se mostrava longe pelo decréscimo da presença da Rede nos diversos estados do país.

Diante de tal realidade, a Editora Cenecista, sediada na capital federal, sentiu-se motivada, sob a tutela de Felipe Tiago Gomes, fundador da Rede, como também de Sebastião Garcia, secretário Geral da CNEC, a publicar um compêndio de diversos escritos que até então haviam sido publicados sobre a Campanha por ex-alunos, ex-professores e pessoas que, durante algum tempo, exerceram cargos de gestão na Rede pelo país. Assim a Coletânea é apresentada no parágrafo inicial de seu prefácio:

A Bíblia do Cenecismo acaba de ser editada! Semelhante no conteúdo e na forma: velho e novo testamento. Um documento que retrata no tempo e no espaço a caminhada de um povo escolhido por Deus para tirar milhares de jovens brasileiros do cativeiro do espírito. (COLETÂNEA CENECISTA, v.II, p. 205).

Ante tais postulados, escrevendo sobre si, a CNEC proclamava que seu escrito mais importante, sagrado tal qual a Bíblia para o cristianismo, acabava de ser publicado. Agora o Cenecismo também era uma religião do livro e, como tal, deveria promover a catequese de seus filhos, que perante as novas condições políticas e econômicas, se distanciavam dos ideais originários que gestaram a Rede, principalmente seus alunos, que há muito não conheciam ou valorizavam a história da Rede, de acordo com as pretensões da Editora Cenecista em lançar a Coletânea no ano de 1994.

O que observamos na Coletânea é um verdadeiro esforço de afirmação identitária: a CNEC queria reafirmar sua história, de uma instituição que pretendia remar contra a maré de instituições outras ligadas unicamente aos fins do mercado, queria afirmar sua modernidade pedagógica como o “maior movimento educacional da América Latina” (COLETÂNEA CENECISTA, 1974); seus professores eram vistos como missionários, apóstolos do saber, enviados pelo messias Felipe Tiago Gomes, a propagarem a Boa Notícia da Rede aos pobres e oprimidos, sedentos de saber. O Evangelho da CNEC deveria ser pregado pelo bem da “religião cenecista”.

A professora Vivian Galdino Andrade, em sua tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em 2014, intitulada *Alfabetizando os Filhos da*

Rainha, aponta como a figura do tenente Alfredo Dantas, fundador do Instituto Pedagógico em Campina Grande, era exaltada e colocada de forma apologética em um exercício de afirmação institucional do Instituto Pedagógico pelo jornal *Evolução*, publicado pela própria escola. Desse modo, a pesquisadora coloca o seguinte:

Esse status elaborado para o diretor, de “operoso” e com “um labor que se aferra”, promovia a instituição e induzia um sentimento de identificação, a afetividade de pertencimento à escola. Publicações como essas tinham a intenção de levar os/as discentes a uma admiração incomensurável para com o tenente, este que insistia em ressaltar nos impressos que o que o moviam não eram as questões financeiras, mas o gosto pelas letras e pela distribuição do saber. (ANDRADE, 2014, p. 52).

Movimento semelhante foi promovido pela CNEC através da publicação da Coletânea Cenecista, mesmo que estejamos falando de contextos históricos e sociais diferentes, dado que a publicação da Coletânea Cenecista se deu no ano de 1994 e o auge do jornal *Evolução*, publicado pelo Instituto Pedagógico em Campina Grande, hoje Colégio Alfredo Dantas, se deu nos anos de 20 e 30. Todavia, podemos perceber como os escritos da própria instituição escolar podem se configurar em importantes fontes para o estudo das culturas escolares e das práticas educativas pretendidas por tais instituições, as quais se dedicam costumeiramente à produção de técnicas de si, ligadas à formação e à moldagem de dadas subjetividades.

Tal qual o livro do Êxodo, que retrata a caminhada do povo de Deus que caminhava rumo a uma Terra Prometida, onde corria leite e mel (Ex, 3,8), a Coletânea Cenecista buscava retratar

a caminhada vivida pelos diversos membros que faziam parte da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Os quatro volumes da Coletânea representam, na visão de seus editores, um chamamento ao ideal cenecista e foi resultado dessa trajetória de lutas e conquistas. “O Evangelho da CNEC” fazia assim um convite:

Venham partilhar conosco desta aventura maravilhosa e emocionante, como a narrativa bíblica, para conhecer os apóstolos do cenecismo, a sua doutrina, os milhares de templos que construíram pelo Brasil afora, a fim de compreender o quanto é possível a um povo fazer quando acredita na proposta, na doutrina e nos pregadores. (COLETÂNEA CENECISTA, 1994, p. 205).

Portanto, para além de um convite, a Coletânea Cenecista pretendia docilizar, inscrever, incutir um sentimento de dever, do fazer parte; enquanto membro da comunidade escolar cenecista, era preciso ouvir, sentir e acatar a voz dos pregadores para que o corpo não padecesse e a Rede pudesse seguir firme na defesa de seus ideais. A CNEC, que se encontrava cada vez mais carente de recursos públicos, buscava assim reforçar sua postura enquanto uma instituição filantrópica, visando assim viabilizar, junto aos poderes públicos, recursos financeiros para sua manutenção e, para isso, era fundamental que seus membros compreendessem que não faziam parte de uma instituição privada, mas sim de uma grande obra missionária que tentava levar mais justiça e paz. A CNEC era uma “verdadeira lição de amor”. Com isso, não queremos desmerecer o trabalho realizado pela CNEC em diversas regiões carentes do Brasil, porém é necessário refletirmos sobre as intencionalidades e os jogos envoltos na produção dos discursos, dado que, como

coloca Michel Foucault, nenhuma fala é livre de intenções. (FOUCAULT, 2014).

A Coletânea Cenecista acabou por funcionar como uma espécie de autobiografia da CNEC, quando a Campanha resolveu escrever sobre si, afirmar sua identidade em um momento de negação pela qual passava. Como uma boa narrativa, edificou heróis, santos, dignos de testemunho e exemplos a serem seguidos, como o próprio Felipe Tiago Gomes, que, saindo de uma pequena comunidade na zona rural de Picuí, na Paraíba, conseguiu desbravar os desafios da cidade grande e estruturar um movimento educacional. Essas histórias não podem ser esquecidas, “os pés picados por espinhos impiedosos” não podem ser esquecidos, suas marcas não podem ser apagadas e a caminhada não pode ter sido em vão.

Desse modo, como uma boa autobiografia e um exercício de escrita institucional a Coletânea Cenecista busca apresentar uma narrativa concisa, colocando a história da CNEC como uma história absoluta, um drama com final feliz. quase pela determinação de seus fiéis seguidores outra história não seria possível de ser contada, com o objetivo primordial de lembrar os esquecidos que a luta continuava, que era necessário prosseguir com o legado da Rede e que sua nova hagiografia estava nas mãos dos inúmeros alunos que estudavam nos diversos templos erigidos pelo Brasil.

SOU ALUNO DA CNEC: O QUE DEVO SABER?

Entre os livros selecionados para constituírem a Coletânea Cenecista, está o escrito de João Calisto de Medeiros, intitulado *O aluno Cenecista, Soldado da CNEC*. No prefácio do segundo

volume no qual o texto de João Calisto está presente, encontramos a seguinte referência:

O aluno Cenecista, Soldado da CNEC, de João Calisto de Medeiros, é uma exposição didática e necessária sobre aspectos estruturais da CNEC. Fala de direitos e deveres do aluno cenecista, ensina a pensar CNEC, contém informações também históricas, ajuda a formar a consciência do cidadão brasileiro, com visão de sua realidade. (COLETÂNEA CENECISTA, 1994, p. 204).

Quais os objetivos da CNEC em promover um escrito que aborde os deveres e os direitos do aluno cenecista? Quais os objetivos da CNEC em abordar a formação do cidadão e de que cidadão estamos falando? De fato, para a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, os alunos só saberiam valorizar sua escola e lutar por sua manutenção se fossem imbuídos do espírito cenecista, se soubessem o valor de sua história e da importância da CNEC enquanto movimento educacional. A Rede estava preocupada em gerar consciências preocupadas com a defesa do civismo, do patriotismo e dos valores da família, que se encontravam em estado de diluição. Tais elementos se configuravam como conceitos chaves da dita filosofia cenecista ou do cenecismo.

A CNEC, através da inserção dos escritos de João Calisto em sua Coletânea, buscava apresentar elementos que nos fazem refletir diretamente sobre aquilo que Dominique Julia (2001) denominou de Cultura Escolar, como sendo um conjunto de normas e conhecimentos a inculcar práticas determinadas por dadas condições históricas. A cultura escolar seria gestada pelas culturas

que a cercam como a cultura religiosa, a cultura política e demais elementos constituidores da sociedade. Desse modo, ao chamar os alunos cenecistas de soldados da CNEC e ao afirmar que “é imprescindível que o aluno cenecista seja – um soldado da CNEC” (COLETÂNEA CENECISTA, 1994, p. 289), João Calisto de Medeiros, como ex-aluno e ex-gestor de uma unidade cenecista, pretendia inculcar nos alunos o desejo de dar continuidade ao seu legado e reafirmar suas crenças. A identidade de um aluno cenecista era definida e predeterminada por características-chaves que tornavam os alunos cenecistas diferentes de outros alunos. Eles, na verdade, faziam parte de um povo eleito, liderados em seu êxodo por Felipe Tiago Gomes.

Todavia, para legitimar seu discurso, não bastava para os editores da Coletânea apresentar os postulados ideológicos da CNEC, era fundamental que os alunos acreditassem e professassem a fé nesses postulados. Para isso, eles deveriam ter alguma inspiração, pois como toda religião, seus escritos são inspirados por uma divindade. No cenecismo, Felipe Tiago Gomes ocupa esse posto. Na abertura da seção dedicada aos alunos cenecistas, como um manual de conduta ou de conselhos morais para o aluno cenecista, os editores colocaram uma nota de Felipe Tiago Gomes destinada ao autor de *O aluno Cenecista: Soldado da CNEC*, que afirmava a importância do escrito:

Prezado companheiro João Calisto de Medeiros, o seu trabalho *O aluno Cenecista Soldado da CNEC* é completo. Merece ser distribuído na rede escolar da nossa Campanha como mais um estímulo à implantação plena da filosofia do movimento. Os nossos alunos são os futuros dirigentes das nossas escolas e, como tais, devem ser bem assistidos

agora, para que as novas lideranças possam surgir fortes e seguras. Saudações Cenecistas. Felipe Tiago Gomes, “Superintendente”. (COLETÂNEA CENECISTA, 1994, p.288).

Desse modo, observamos a preocupação por parte da Campanha sobre a necessidade de seus postulados serem difundidos e que pudessem formar verdadeiras consciências defensoras e combatentes da causa cenecista. O legado da CNEC era apresentado como imorredouro e deveria ser passado de geração em geração, sempre à luz das orientações e do testemunho de Felipe Tiago Gomes e seus seguidores. A Bíblia do Cenecismo foi editada e cabia aos diversos discípulos espalhados nas inúmeras unidades da Campanha pelo Brasil realizar sua catequese.

Aos alunos, cabia a tarefa de conhecer esses conceitos e fazer com que tais concepções existissem para além dos muros da escola. A CNEC, em seu ideal de educação, objetivava configurar uma verdadeira cultura educacional (PINHEIRO, 2007), que estaria para além dos portões de suas unidades educacionais. Todavia, não é nossa pretensão, nestas páginas, refletir sobre as possíveis apropriações e ressignificações desses discursos, mas sim, apresentar e problematizar as aspirações da Editora Cenecista e de seu corpo editorial ao lançarem a Coletânea Cenecista e a distribuírem nas unidades da Rede enquanto um dispositivo de afirmação e elaboração identitária. Para tanto, *O Aluno Cenecista Soldado da CNEC* traz alguns conceitos fundamentais na filosofia cenecista, que passaremos a discutir.

As páginas escritas por Calisto foram protocoladas ante a Rede como um caderno de ações para os professores que integra-

vam a Campanha, com o objetivo de “criarem no aluno cenecista a consciência das virtualidades de nosso movimento, o sentimento altruísta e patriótico para que seja, de fato, um Soldado da CNEC” (COLETÂNEA CENECISTA, 1994, p.290). Durante o regime civil militar, a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade contou com a presença, em seu quadro gestor tanto nas diretorias estaduais como na diretoria nacional, de vários sujeitos ligados ao Exército. A Campanha teve, em seus quadros administrativos, personalidades políticas ligadas aos militares e, com o auge da publicação da LDB em 1971, convocou o Congresso com o intuito de ajustar as concepções educacionais da Rede aos postulados ideológicos do regime. Desse modo, ao nos depararmos com conceitos como civismo, patriotismo e a própria terminologia bélica ao tratar os alunos com soldados, devemos perceber os resquícios da política educacional do regime civil-militar nos discursos produzidos pela CNEC.

O aluno cenecista deveria dominar assuntos referentes a patriotismo e civismo, não somente dominar, mas era necessário ser patriótico. A causa educacional da CNEC era patriótica, a luta pela democratização do ensino e em defesa da escola da comunidade postulava como irrevogável, assim defender tais valores era de substancial importância. Desse modo, a Rede produziu hinos, canções, bandeiras, elementos imagéticos que visavam consolidar tal imagem ritualística e tocar a alma dos seus seguidores, levando-os à conversão no cenecismo. A missão do aluno cenecista se apresentava como doação total à causa da pátria, dado que “à Pátria tudo se dá, nada se pede” (COLETÂNEA CENECISTA, 1994, p.291).

De acordo com a Coletânea Cenecista, ao aluno Cenecista, cabia saber o que é a CNEC e seus traços históricos, como a Campanha estava organizada em suas esferas municipal, estadual e

federal, os postulados básicos do cenecismo e da filosofia cenecista, os deveres de um bom combatente cenecista, o que era e como se configurava uma escola da comunidade e o próprio estudo do nome da entidade: por que se chama Campanha Nacional de Escolas da Comunidade? Tais elementos fariam com que o aluno entendesse que a educação é feita de maneira global, com processos que vão para além dos muros da escola; compreendesse que não eram apenas algoritmos no processo de constituição da CNEC, mas era neles e por eles que a Campanha era posta a viver (COLETÂNEA CENECISTA, 1994, p.294).

Desse modo, mesmo sendo os receptores das benesses produzidas pela Campanha, os alunos cenecistas deveriam se diferenciar dos alunos de outros sistemas educacionais. Ser aluno cenecista era estar irmanado com o compromisso de transformação social e de manutenção das escolas em suas comunidades. O aluno cenecista tinha direitos e deveres e, entre os deveres, estava, de acordo com os postulados apresentados na Coletânea, o seguinte:

Temos nossa Escola. Trabalharei pela sua manutenção. Estarei sempre em dia com minha contribuição social e hei de aumentar seu quadro social. Vou falar aos meus amigos; vou pedir que eles sejam nossos sócios. Quantas pessoas desconhecem minha CNEC? Quantos são indiferentes? (COLETÂNEA CENECISTA, 1994, p. 306).

Logo, era fundamental que os alunos cenecistas se dedicassem à criação de grêmios estudantis e à manutenção de centros cívicos, agrupamentos esportivos e meios para manutenção do sentimento de comunidade entre os grupos de alunos que faziam

parte das comunidades cenecistas. Não poderiam deixar os dirigentes locais agirem sozinhos, mas que trabalhassem em colaboração na promoção de festas e reuniões que mantivessem vivas e viáveis economicamente as unidades cenecistas.

Sendo assim, em um exercício de escrita institucional da própria Rede, a Campanha ainda advertia aqueles que fugissem de sua filosofia e abordava por qual caminho os alunos e professores não deveriam seguir, pois na escola não poderia haver:

A direção técnica descompromissada com os órgãos da educação estadual, o professor que não comparece à Escola, deixando a sala de aula para ouvir a partida de futebol, ouvir o rádio e ver o programa de televisão [...], o aluno que não estuda, não participa da luta cenecista, não cumpre o Regimento Escolar. Todos os que faltam aos nossos postulados negam a CNEC. São peças extravagantes. E a organização sofre. Para que a CNEC cumpra seu programa, faz-se necessário que todos trabalhem, coesos, fraternizados nos mesmos ideais, irmanados nos mesmos objetivos. (COLETÂNEA CENECISTA, 1994, p.297).

Portanto, tal qual São Paulo escreveu à comunidade de Corinto para que o corpo permanecesse unido, tendo em vista que somos muitos membros, mas um só corpo, e quando um membro sofre todo o corpo sofre (1 Cor 12, 12-26), a CNEC mergulhada em sua filosofia humanístico-cristã de educação resolveu escrever às suas comunidades para que todas tivessem determinada imagem do corpo que a compunham e afastassem delas mesmas tudo aquilo que as dissociasse do corpo, sendo um verdadeiro exercício de uma Escrita Institucional de si, motivada por relações de poder e saber,

ligadas diretamente aos jogos de verdade e edificação de lugares de memória para si. Ao apresentar tais conceitos e condutas por meio da *Coletânea*, a CNEC pretendia incutir e gestar identidades fixas e imutáveis que comungassem com seu ideal educacional e atendessem e defendessem os interesses da Rede onde estivessem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A CNEC, através da publicação *Coletânea Cenecista*, pretendeu fixar uma imagem de si historicamente. Ela escolheu, em um exercício de escrita de si institucional, como desejava ser lembrada pelos seus, apontando ao mesmo tempo aquilo que deveria ser deixado de lado. Ao tecermos algumas reflexões sobre os discursos presentes na publicação da Editora Cenecista, tivemos a pretensão de problematizar as condições de funcionamento desses discursos, as amarras que estão atreladas a sua produção e que permitiram que fossem ditos dessa forma e não de outra. A obra é um acontecimento, portadora de um discurso singular sobre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Desse modo os apontamentos feitos aqui foram alguns dentre muitos outros possíveis. De fato, no campo da história das instituições escolares, a CNEC ainda é um capítulo por ser perscrutado em muitas vias e, nestas páginas, apontamos somente singelas veredas a serem desbravadas por outros olhares críticos.

Toda escrita de si é intencional e marcada pela intenção autobiográfica. Nestas páginas, tentamos escanear esse movimento não em uma escrita pessoal, mas sim em uma escrita institucional, produzida por muitas mãos, dando destaque, por questão dos limites deste artigo, ao esforço da CNEC em tecer uma dada narra-

tiva sobre si, destinada às suas comunidades escolares, em especial alunos e professores, buscando assim questionar as evidências e desconstruir verdades tidas como naturais. A CNEC foi apresentada enquanto um sujeito absoluto, quando na realidade se tratava de mais um sujeito possível entre muitos, o que foi dito, foi dito no tempo e, portanto, está permeado por teias de intencionalidade, de desejos e anseios de materialidade dos discursos.

A narrativa da Coletânea Cenecista foi apresentada de maneira linear, quase sem contradições, como uma história marcada pelo destino, o destino de um povo eleito rumo a uma sociedade libertada pela educação, liderada por seu líder Felipe Tiago Gomes. A história da CNEC aparece não enquanto uma construção, fruto de conflitos e embates, mas é tida enquanto drama da vida real, como se seu destino fosse esse desde sempre, seguindo assim um traçado linear e determinado na luta contra o esquecimento. Na produção publicada pela Editora Cenecista, é premente a vontade de verdade, de definição de esquemas, de valorização e defesa, configurando-se como uma fonte possível de muitas análises e problematizações e um campo na história da educação ainda pouco explorado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vivian Galdino de. **Alfabetizando os Filhos da Rainha para a civilidade/modernidade:** o Instituto Pedagógico em Campina Grande (1919-1942). Tese de Doutorado. Centro de Educação. UFPB: João Pessoa, 2014. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4806?locale=pt_BR Acesso em: 24 dez. 2017.

BÍBLIA SAGRADA DE APARECIDA. CNEC Edições. Editora Santuário, 2006.

COLETÂNEA CENECISTA. Brasília-DF: CNEC Edições, v. I, 1994.

COLETÂNEA CENECISTA. Brasília-DF: CNEC Edições, v. II, 1994.

COLETÂNEA CENECISTA. Brasília-DF: CNEC Edições, v. III, 1994.

COLETÂNEA CENECISTA. Brasília-DF: CNEC Edições, v. IV, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Traduzido por Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Traduzido por Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Traduzido por Gizele de Souza. **Revista de História da Educação.** n.1, jan./jun. 2001. (p.09-43). Disponível em: [file:///C:/Users/arthu/Downloads/273-846-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/arthu/Downloads/273-846-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 24 dez. 2017.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Grupos Escolares e Cultura Educacional: Possibilidades de Estudo Comparativo. *In:* Primeiro Colóquio Nacional de investigações comparativas em Grupos Escolares. **Anais...** São Luiz, MA: UFMA, 2007. Disponível em: <http://principio.org/os-grupos-escolares-nas-memrias-e-histrias-locais-um-estudo-co.html>. Acesso em: 24 dez. 2017.

***TECER UMA HISTÓRIA E FIAR OS RETALHOS:
O COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE
JESUS EM BANANEIRAS¹***

VIVIAN GALDINO DE ANDRADE²

JOSEFA CELIANE PONCIANO TRINDADE³

A história da educação da cidade de Bananeiras-PB é um campo do saber que vem sendo estudado de maneira ainda tímida por alguns estudantes. Apesar de possuir um centro histórico ainda significativamente preservado e de carregar as marcas históricas de suas instituições educativas, como o Patronato Agrícola Vidal de Negreiros⁴, essa cidade do brejo paraibano ainda carece de trabalhos que deem relevo a sua história.

Ainda em 1852, essa cidade do interior da Paraíba já vivenciava a ascensão do sistema cafeeicultor, mas foi no início do século

1 Artigo parcialmente publicado no Congresso Nacional de Práticas Educativas-Coprecis.

2 A autora possui licenciatura plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (2005), mestrado (2008) e doutorado em Educação (2014) pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba, Campus III, e líder do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano/ HEBP. Atua também como professora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, na linha História Cultural das Práticas Educativas. E-mail: vivetica@hotmail.com.

3 A autora é graduada em Pedagogia UFPB/Campus III. E-mail: celiane140@gmail.com.

4 Escola agrícola criada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1924. Bananeiras era uma das poucas cidades que, até a década de 1920, possuía instituições federais.

XX que ela realmente vivenciou seu ápice, como uma das maiores produtoras de café da Paraíba e a segunda do Nordeste. A imagem de uma cidade prodigiosa passou assim a ser erigida numa época marcada por muitas riquezas, exibidas por meio dos fazendeiros - barões do café, com suas “[...] grandes residências de quatro janelas no seu frontal e varandas de azulejos [...]” (SILVA, 2016, p. 96).

Os homens andavam pela cidade com paletó preto, grandes caçoletas, entre outros acessórios que representavam, nos trajes, seu poder aquisitivo. As mulheres, conhecidas como as damas da sociedade, desfrutavam dos privilégios oferecidos pelos senhores do café: dentro de casa, eram servidas por dezenas de serviçais a lavar, engomar e endireitar seus belos vestidos longos de seda, costurados em Recife ou em João Pessoa e usados, na maioria das vezes, para a missa celebrada pelo padre José Euphrosino na igreja matriz (*Idem*).

Todo esse aparente desenvolvimento econômico e socio-cultural projetava expectativas para a educação da cidade, uma vez que, diante de uma sociedade “abastada”, deveriam existir escolas “de nível” para atendê-la. Surge, nesse contexto, a oportunidade de sediar um colégio particular - das Irmãs Dorotéias - já conhecido pelo seu status em Pernambuco. Por meio dele, seria possível educar e instruir, dentro de princípios religiosos, as moças da elite de Bananeiras/PB e de cidades circunvizinhas.

Mas quem eram as Irmãs Dorotéias? Que princípios pedagógicos orientavam a escola normal por elas coordenada? Como podemos compreender a formação de professoras no interior da Paraíba? É para refletir sobre essas questões que propomos este artigo, fruto de uma pesquisa ainda iniciante⁵ que objetiva tecer fios de reflexões sobre uma instituição ainda pouco estudada na cidade.

⁵ Recentemente tivemos acesso ao arquivo escolar da instituição, que se encontrava no arquivo do município de Guarabira - PB. Digitalizamos esse acervo, que agora está dis-

Tomamos o campo da história das instituições escolares como norteador de nossas discussões, uma vez que compartilhamos da premissa de que as instituições se constituem como espaços carregados de histórias que guardam memórias acerca de como se relacionavam os membros de uma sociedade, sendo partícipes da cultura social de uma determinada temporalidade. Essas histórias, quando não registradas, são caladas com o passar do tempo, levando consigo memórias e valores das vivências de uma época.

Como um cristal lapidado de múltiplas faces, as instituições escolares são manufaturadas por diversos recortes, desde a legislação que ampara o ensino à formação de professores e de alunos, tendo diversas zonas de interesse como campos de discussão do pesquisador. Lugares distintos entre si, podem tricotar as histórias de diferentes relações e públicos, mas também serem tecidas pelas múltiplas versões que as fabricam. Este texto se constitui como mais uma dessas versões, que de forma descompromissada com análises mais contundentes anseia por registrar retalhos de uma costura do que se convencionou nomear em Bananeiras como Colégio Sagrado Coração de Jesus.

AS IRMÃS DOROTÉIAS E A INSTITUIÇÃO DE UM MODELO DE EDUCAÇÃO PARA AS MOÇAS EM BANANEIRAS

O Colégio Sagrado Coração de Jesus surgiu a partir da iniciativa das famílias mais abastadas, intituladas como “Rocha, Coutinho, Anísio Maia e Bezerra Cavalcanti” (Histórico. Arquivo da Segunda Regional de Ensino de Guarabira), numa época de muitas transformações na cidade. Permaneceu atuante até o ano

ponível no repositório digital HEB - História da educação do município de Bananeiras. Disponível em: www.cchsa.ufpb.br/heb.

de 1975, ficando mais popularmente conhecido como Colégio das Dorotéias.

A instituição trazia como finalidade “formar a personalidade de suas alunas mediante uma sadia e sólida educação social, moral e religiosa, a par da cultura física e intelectual, segundo os métodos de ensino orientados pela pedagogia cristã” (REGIMENTO INTERNO, 1964). Apesar de funcionar desde 1918, só foi reconhecido pelo “[...] Decreto n° 200, em 19 de outubro de 1931” (Arquivo da Segunda Regional de Ensino de Guarabira, 1964), adquirindo personalidade jurídica apenas em 12 de dezembro de 1946. Em 1975, o colégio encerrou suas atividades alegando problemas financeiros devido ao surgimento de outra instituição - a E. E. E. F. M. José Rocha Sobrinho, que diminuiu a demanda de alunas matriculadas na instituição.

Em seu período de funcionamento, ofertava os cursos “primário, ginásial, normal-colegial” (REGIMENTO INTERNO, 1964, art. LXXIII) em regime de internato e externato, tendo seu curso normal equiparado “a Escola Normal do Estado em outubro de 1931, com data da instalação do ginásial em março de 1947” (*Idem*).

Desde sua fundação, o prédio pertencente à Diocese de Guarabira exibe toda a beleza de uma arquitetura eclética, tendo como principais características as cores claras, em tom pastel. Possui janelas grandes, beiral oculto pelo frontispício, telhado formado por duas águas e sacadas vazadas. Compõe atualmente a lista dos patrimônios arquitetônicos tombados na cidade pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP),⁶ e se mantém até hoje com as linhas arquitetônicas originais.

⁶ Através do Decreto n° 31.842, de 03/12/2010.

FIGURA 1: FACHADA PRINCIPAL



Fonte: Arquivo da Segunda Regional de Guarabira, 1943.

FIGURA 2: FACHADA PRINCIPAL



Fonte: Domínio Público, 2017.

Composto internamente por 8 salas de aulas, 1 sala de música, 3 salas de oficinas, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 biblioteca e

8 instalações sanitárias, sua divisão espacial rememora os antigos mosteiros. No térreo, ficavam as salas de aula, a secretaria, os banheiros e o refeitório; e por trás do colégio, estava o alojamento das Irmãs Dorotéias, área proibida de ser acessada pelas alunas. Na parte de cima, estavam os dormitórios das alunas internas e o salão de festa e de palestras. Ainda norteando o traço característico de sua finalidade, traz uma capela na lateral, onde semanalmente eram realizadas as missas.

FIGURA 3: PÁTIO E PARTE DA ÁREA INTERNA DA INSTITUIÇÃO



Fonte: Acervo das autoras, 2017.

Era administrado, como já mencionamos, pelas Irmãs de Santa Dorotéia - irmãs de caridade de uma ordem religiosa que iniciou suas ações ainda no século XIX, num povoado situado nos arredores de Gênova, na Itália, e que passaram a atuar em diversos países incluindo o Brasil. Tendo como fundadora a beata Paula

Ângela Maria Frassinetti⁷, a Ordem abriu uma pequena escola para atender a meninas carentes, dando-lhe inicialmente o nome de Instituto das Irmãs de Santa Fé. Logo a instituição se expandiu para Roma, fundando a Casa Geral, de onde partiu para outras cidades da Itália. As instituições escolares regidas por esta Ordem passaram a trabalhar com duas formas de ensino: 1. Por meio de escolas particulares, voltadas para atender as meninas de classe social abastada; e 2. Através do ensino gratuito, ofertado para crianças consideradas humildes e desfavorecidas.

Esse projeto educativo liderado por Frassinetti foi estudado por Sene e Costa (2017, p.197), que abordam que:

Era no cotidiano escolar, respeitando as necessidades e o contexto histórico e cultural, que Paula Frassinetti transmitia suas intuições pedagógicas através das cartas escritas às Irmãs Superiores dos Colégios Doroteanos. As diretrizes da Congregação transmitidas pelas Constituições e Regras do Instituto iluminavam as práticas educativas ao constituírem [...] como missão educativa evangelizar através da educação com preferência pela juventude e pelos mais pobres.

As escolas regidas pelas Dorotéias tinham o dever de educar as jovens moçoilas dentro da moral católica, a partir de um regime de internato considerado por elas modelo pedagógico para formar jovens cultas e devotas para uma vida adulta responsável. As autoras enfatizam que a construção do Projeto Educativo de Paula

⁷ Paula Ângela Maria Frassinetti nasceu em 3 de março de 1809, em Gênova. Juntamente com ela, seus quatro irmãos seguiram a vida eclesiástica. Beatificada em 1930, a Santa Paula é conhecida como tendo uma história de vida dedicada à educação cristã. Para um maior aprofundamento de sua biografia, consultar o seguinte endereço: <http://www.veritatis.com.br/santa-paula-angela-maria-frassinetti/>

Frassinetti estava pautado no “ [...] diálogo, testemunho, coragem e audácia, educar pela via do amor e do coração, suavidade e firmeza, prudência, obediência, perseverança, fé e incentivo à prática das virtudes...” (*Idem*). Essa obra passou a se instalar em diversos países como Estados Unidos, Suíça e Espanha, adentrando o Brasil no ano de 1866 e se concentrando com maior ênfase no Nordeste.

FIGURA 4: MAPA DA EXPANSÃO DA PROVÍNCIA BRASILEIRA



Fonte: Revista do Instituto Santa Dorotéia⁸. Arquivo das autoras, 2017.

Os primeiros colégios surgiram no Brasil nas cidades de Recife (PE), Belém (PA) e Friburgo (RJ), administrados pela madre Elisabetta Cargioli, sucessora de Paula Frassinetti. Eles passaram

⁸ Em meio as fontes consultadas nos deparamos com uma Revista produzida pelas Dorotéias, e que se encontra sem datação definida.

a se reunir no que foi denominado de “Província do Brasil”.⁹ Na Paraíba, duas outras instituições também coordenadas pela Ordem foram implantadas: o Colégio Nossa Senhora do Rosário, fundado em 1919 na cidade de Alagoa Grande; e o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, no ano de 1928, em Cajazeiras.

Sousa e Morais (2017, p. 5), ao estudarem o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, apontam que a história de fundação da instituição está intimamente ligada à história do Colégio Padre Rolim, principal estabelecimento de ensino na época em Cajazeiras. Ao se utilizarem das mesmas dependências da escola, as autoras narram que as Dorotéias “[...] percorreram as instalações da escola observando os mínimos detalhes de funcionamento, como estrutura das salas de aula, espaço para recreio, dormitório, móveis retratos e etc.”. Nesta mesma direção, segundo Silva (2014, p. 28), foi o colégio implantado na cidade de Alagoa Grande:

De acordo com a memória local predominante, assim como afirmado por Freire (2002), a escola surge de um acaso, três freiras da “Ordem das Dorotéias” estavam vindo de Olinda em direção à cidade de Bananeiras na Paraíba. Entretanto, na estação ferroviária da cidade de Camarazal (atual Mulungu), houve uma “Baldeação” onde os passageiros tinham de trocar de trem. As freiras neste evento acabaram entrando no trem errado, que ao invés de ir para Bananeiras tinha como destino a cidade de Alagoa Grande.

⁹ Segundo a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC, em reportagem comemorativa aos 150 anos da chegada das irmãs Dorotéias no Brasil, “província é um setor onde tem uma pessoa responsável pelas escolas de uma determinada região do Brasil. Antigamente cada província tinha uma provincial, agora juntamos todas em uma só, coordenada pela madre superiora, irmã Jaci”. Disponível: <http://anec.org.br/blog/2016/08/18/colégio-santa-doroteia-comemora-150-anos-das-irmas-doroteias-no-brasil/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

Cientes de que tomaram o destino errado, foram para a paróquia da cidade, onde acolhidas pelo padre receberam o pedido para ali ficar. No dia seguinte, o religioso notificou a sede das Dorotéias no Brasil, que ficava localizada em Olinda, sobre a necessidade de as irmãs ali permanecerem com vistas a fundar um colégio de freiras. Foi nesse contexto que surgiu o Colégio Nossa Senhora do Rosário.

Essas instituições tinham os mesmos princípios religiosos e pedagógicos, apesar de terem recebido nomes de santas católicas diferentes. O rigor e a tradição estavam sedimentados nas paredes destas instituições escolares, que se organizavam da seguinte forma:

Objetivos instrucionais: ordem, bom comportamento e polidez.

Práticas de sociabilidade: tinha como referência a etiqueta francesa.

Práticas de polimento social: para a construção do lastro cultural das alunas.

Prendas domésticas: obras e gosto.

Gestos, comportamentos e linguagem: adestramentos do corpo.

Ensino de religião: base e fim da educação (catecismo, preparação para primeira comunhão, práticas dos santos sacramentos, respeito e amor).

Estudar as ciências humanas: leitura, escrita, gramática, história, geografia e aritmética.

As artes de ornamentação ensinavam o gosto pelo trabalho doméstico.

Regulamento das ocupações diárias e exercício de piedade.

(CARTAS E CONSTITUIÇÕES DE 1851 *apud* SENE, 2012, p. 10-11).

A pedagogia trabalhada estava diretamente relacionada a Pia Obra de Santa Dorotéia, que tinha um caráter conservador, formando as mulheres pela moral para a virtude. Madre Giselda Freitas dos Santos (Revista. Instituto Santa Dorotéia, [s.n.]) narra que a:

Pia Obra, além da correção fraterna que tem em mira, é uma verdadeira obra de piedade; piedade no sentido de ensinar e dar a Deus o culto devido, piedade no sentido de misericórdia pelas tenras almas expostas ao perigo da perdição.

A ‘obra’ educativa e missionária realizada pela instituição, em Bananeiras, se dava por meio da Escola Santa Júlia que assistia crianças tidas como vulneráveis, buscando-lhes proporcionar uma formação direcionada ao lado espiritual. É o que também confirma o Regimento Interno (Histórico. Arquivo da Segunda Regional de Ensino de Guarabira, 1960), quando em seu art. VI cita: “Anexa ao Educandário funcionava uma escola gratuita para crianças pobres denominada: Escola Particular Gratuita Primaria Santa Julia”. Nela, as alunas normalistas colocavam também seus conhecimentos em prática, auxiliando nos trabalhos missionários geridos pela Ordem. Segundo a Madre Lúcia de Ferro Costa,

Paula respondeu às necessidades do seu tempo, e atendendo aos apelos de sua vocação religiosa, foi ao encontro principalmente das crianças mais abandonadas e infelizes. Oferecendo-lhes casas de formação e instrução, espaço de ajuda constante no próprio bairro, através das assistências da Pio Obra de Santa Dorotéia. Instituto Santa Dorotéia. (Revista. Instituto Santa Dorotéia, [s.n.]).

Fruto de uma obra eminentemente social, desenvolvida não apenas para dar assistência aos necessitados, mas também para ajustar a personalidade dos assistidos, é que a escola gratuita estende os propósitos da Ordem para aqueles que não podiam custear sua formação. Parte integrante do modelo pedagógico instaurado pelas Dorotéias, a escola se voltava mais especificamente para o trabalho de prevenção do que consideravam “desajustamentos sociais e familiares”. Disciplina do corpo, conversão da alma, princípios de uma pedagogia que se dava para além da alfabetização para as letras.

A chegada da Ordem nessas cidades paraibanas coincide também com um contexto de tentativa de investimentos em torno da melhoria da educação, principalmente em busca da equiparação das escolas normais à escola normal do Estado, tendo em vista o processo de modernização que vivenciava o país e, por sua vez, o estado da Paraíba. Para Sousa e Morais (2017, p. 03), a

[...] situação da Paraíba nesse contexto de lutas e de progresso assinalava para o incentivo à cultura do algodão, a ampliação da rede ferroviária, que, muito mais do que benefícios econômicos, contribuiu para o urbanismo e a modernização dos costumes; o incremento de obras contra a seca; o aparecimento das usinas de açúcar; o surto de urbanização, que beneficiou as relações entre a capital do Estado e outras cidades do interior.

Bananeiras, como já mencionamos, também é narrada em seus anos de 1920 como uma das maiores produtoras de café da Paraíba. Esse aspecto atrelado à chegada do trem trouxe inúmeras mudanças ao cotidiano da cidade, recheando-a pelo desejo de progresso, e por “[...] famílias tradicionais, pessoas polidas, instruídas

e educadas” (SILVA, 2016). Essa feição “moderna”, associada ao cultivo do café e à existência de uma instituição federal, como o Patronato Agrícola Vida de Negreiros, gestou na cidade novas formas de convívio. A rua, as noites de novenário, as conversas na praça e a escola seriam ressignificadas como espaços de pedagogização para esses novos hábitos.

Ainda se torna válido destacar que as escolas normais confessionais católicas foram instituições modelo no início do século XX no Brasil, atendendo a demanda de professoras para as escolas públicas primárias, como também eram postas como referência na formação da mulher para o lar. Dessa forma, seria o Colégio Sagrado Coração de Jesus uma escola modelo para a educação das moçoilas bananeirenses.

O “MÉTODO EDUCATIVO” DE PAULA FRASSINETTI

Nascida na cidade de Gênova, na Itália, Paula Frassinetti ficou órfã de mãe aos nove anos e foi criada junto com quatro irmãos por seu pai, tornando-se freira na fase adulta; e seus irmãos, padres. Desde cedo, sentiu o desejo de seguir a carreira religiosa: aos 25 anos, ela fundou a congregação religiosa nomeada como Filhas de Santa Fé. Sobre ela, narra a Madre Maria Benedita Sousa (Revista. Instituto Santa Dorotéia, [s.n.]):

Abre-se a Escola e a jovem mestra se dá ao ensino das técnicas fundamentais da cultura: ler, escrever e contar, ao mesmo tempo em que adentra as pequeninas mãos nas artes aplicadas e lhes formar o coração e o caráter pela doutrina cristã.

Fundamentos para a constituição de um projeto educativo, tais aspirações acabaram dando corpo a um estilo de educação mo-

delo, que trazia o objetivo de educar a juventude, principalmente moças:

A todas elas, incute através da atuação equilibrada e integral, a mesma atitude de serena e compreensiva hierarquização de valores, colocando no ápice dessa hierarquia os valores sobrenaturais. Essa pedagogia vivida nos colégios do seu instituto, colimava a formação da jovem dentro do ambiente social em que vivia, preparando-a para os deveres primordiais da mulher: o de esposa e mãe. Queria jovens essencialmente femininas em suas atitudes, mas dotadas de energia masculina, prontas a exercer salutar influência na elevação moral da sociedade, pela organização da família e educação dos filhos. (MACUCO, Revista do Instituto Santa Dorotéia [s.n.] p.52).

Esse “método pedagógico” desenvolvido pela Irmã Frassinetti, substanciado pela fé e pela disciplina que condicionaria os papéis de esposa e de mãe das normalistas, acabaria orientando o estatuto de funcionamento de todas as instituições criadas pela Ordem. O que aqui citamos como método o fazemos nos apropriando da própria definição utilizada pelas instituições por Frassinetti fundadas. No entanto, Seni e Costa (2017, p. 210) alertam que “Paula Frassinetti não tinha formação acadêmica; assim, designou-se chamar de *intuições pedagógicas* (grifos das autoras), em vez de pedagogia, os princípios e valores morais e religiosos que orientaram o seu projeto educativo”.

Nessas “intuições pedagógicas” priorizavam a formação do caráter, da profissão e da alma, como partes integrantes de uma formação integral das moças normalistas. O ideal que se buscava era obtido a partir da concepção bíblica que desafiava “sede perfeito

como vosso pai celeste é perfeito” (MARANHÃO. Revista. Instituto Santa Dorotéia, [s.n.], p.52). O que se impunha às alunas era a imitação das suas mestras. A elevação do intelecto dependia da pureza da alma, é ainda o que enfatiza a madre quando relata que: “[...] o compêndio das constituições e regras do instituto, visa à santificação do pessoal interno e dirigente; à formação, ao auxílio das almas, por meios de escola e de todos os graus” (MARANHÃO. Revista. Instituto Santa Dorotéia, [s.n.], p.52).

Para as madres, “[...] educar vale dizer conduzir, no sentido de orientar, considerando o caminho a seguir e a pessoa que deve tomar desse caminho. Guiar não pode ser segurar pela mão, nem tão pouco seguir à frente” (OLIVEIRA. Revista. Instituto Santa Dorotéia, [s.n.], p.35).). Esse era o teor do método educativo de Paula Frassinetti, mais especificamente voltado às figuras femininas de uma sociedade – meninas e crianças educadas sob a égide de uma “[...] pedagogia cristã, que continha os princípios cardiais da escola nova” (MARANHÃO. Revista. Instituto Santa Dorotéia, [s.n.], p.52). Mais que a profissionalização das moças, buscava-se a internalização de princípios cristãos sobre a postura da mulher e a sua finalidade no seio social, as educando-as para serem boas donas de casas e mães.

Essa pedagogia cristã ainda trazia como princípios “[...] a prática do acolhimento, a delicadeza, a simplicidade, a afabilidade, a suavidade, a firmeza, a caridade e o zelo, procurando manter independente de qual quer situação à prudência” (Revista. Instituto Santa Dorotéia, [s.n.]), orientações que davam relevo ao lema da escola “Em simplicidade trabalhar”, exposto no que ficou conhecido como o “Brasão de Armas do Instituto de Santa Dorotéia”.

FIGURA 5: BRASÃO DE ARMAS DO INSTITUTO DE SANTA DOROTÉIA



Fonte: <http://www.doroteiasprovsul.com.br/Menu/Curiosidades.html>

Carregado de inúmeros símbolos que se sobressaem entre si, observamos certas imagens em relevo, organizadas no brasão, que obedecem a uma ordem vertical hierarquizada: **a estrela, a árvore, o pássaro e a flor.** Segundo algumas pesquisas realizadas em sites diversos sobre a Ordem, a primeira imagem faria referência a Maria, uma vez que Paula Frassinetti era a ela devota. A segunda, também chamada de *frassino*, é a árvore, que simboliza a Congregação das Irmãs Dorotéias, tendo em seus galhos as escolas por elas regidas. Já o pássaro, também citado como pomba em outros documentos, seria símbolo de liberdade, como também representação do próprio Deus, dentro das premissas cristãs, a partir da figura do Espírito Santo. Ela retrata a liberdade encontrada pelo educando/servo ao encontrar seu Deus/o conhecimento transmitido pelo educador. A flor, citada também como açucena, rememora a criança. Segundo a Madre Sidia Carvalho (Revista. Instituto Santa Dorotéia, [s.n.]), o brasão ainda representa:

O FRASSINO, árvore robusta e frondosa, que deriva o sobrenome da família Frassinetti, simboliza o Instituto de Santa Dorotéia. Plantada em fértil planície, as suas raízes se aprofundam na terra, enquanto o troco vigoroso eleva-se ereto para o céu, estendendo no alto a sua frondosa ramagem. A árvore é ainda a imagem da beata Paula na sua vida mista: igualmente ativa e contemplativa [...].

A POMBA, em voo, representa a sua virtude característica: a simplicidade. Paula Frassinetti voa... onde a vontade de Deus a chama... onde há um sacrifício a cumprir... o próximo a socorrer e o bem a fazer.

Pura como um LÍRIO, difundiu em redor de si o suave perfume de sua virginal virtude. No seu Instituto e fora, através do tempo, o odor de sua castidade foi e é estímulo a imensuráveis almas que a seguiram na vida de consagração a Deus ou na prática de elevadas virtudes, mesmo no século.

A ESTRELA é o símbolo da Santíssima Virgem, da qual a beata Paula era devotíssima e cuja devoção legou ao Instituto como rico patrimônio espiritual [...].

Esse trabalho realizado com simplicidade, como ressoa o próprio lema, traduz a relação de uma instituição educativa com os princípios confessionais e religiosos, carregados de complexidades e simbolismos. Ainda podem estar associados aos votos que uma freira deve fazer quando adentra a vida religiosa, tais como: pobreza, castidade e obediência, valores comuns aos cristãos que optam por uma vida dedicada à Igreja Católica em qualquer país do mundo.

O grêmio estudantil, que pertencia à escola, foi criado no dia primeiro de abril de 1959. “A fundação do grêmio literário

recreativo ‘Paula Frassinetti’ tem por finalidade oferecer às alunas em geral oportunidade para desenvolver o sentido artístico, literário, social e esportivo” (Arquivo da Segunda Regional de Ensino de Guarabira, 1959). Além de possibilitar assistência às alunas, o grêmio reforçava as atividades relacionadas às comemorações cívicas, investindo na prática de esportes em busca de um corpo sã. Esses traços podem ainda ser percebidos na letra que compõe o hino da escola:

No mais risonho alvorecer da nossa vida,
nós te buscamos num desejo de aprender,
da juventude e da infância és guarida,
potente asilo para as almas acolher.

É meu colégio uma imensa catedral,
grande oficina da virtude do saber,
és poderoso e magnífico arsenal,
onde com ardor nos preparamos pra vencer.

Salve o tempo da virtude e da ciência,
onde se abraça um viver tão risonho,
desse encanto a nossa inteligência,
colégio amado coração de Jesus...
aqui se formam as almas para a vida,
Mentes se ilustram de luz imortal,
cresce o amor à pátria querida,
nutrem-se sonhos de um grande ideal,
cada missão e prece, é louvor,
da santa igreja do Nosso Senhor.
(Hino entoado por uma ex-aluna. Arquivo das autoras, 2017).

Os versos do hino rememoram o estímulo aos sentimentos patrióticos que, no Sagrado Coração de Jesus, se associavam e se relacionavam ao religioso, como princípios norteadores dos valores considerados primordiais dentro de uma sociedade: “missão” e “louvor”. Era essa instituição escolar, nessas notas musicais, “guarida de almas”, notória “catedral do saber”. Para estudar no colégio, almas e corpos eram selecionados, categorizados a partir das condições exigidas para a matrícula: “É condição para a matrícula a apresentação dos seguintes documentos: a) registro civil; b) atestado de batismo; c) atestado de conduta; d) atestado de saúde; e) atestado de vacina; f) pagamento da prestação da anuidade” (REGIMENTO INTERNO, 1964). Quanto às alunas que dependiam de auxílio, postulava a escola: “são admitidas as alunas bolsistas conforme os benefícios da lei em vigor, com os mesmos direitos e deveres das demais alunas [...]” (*Idem*). Para além de um projeto educacional, as atividades da escola ganhavam o cunho de obra social missionária, sendo subvencionada pelo Estado para contemplar crianças e moças pobres de Bananeiras.

O quadro de docentes era constituído, em grande maioria, por mulheres e só apenas em 1959 é que passaram a considerar a presença de homens ministrando aulas, geralmente padres e médicos, docentes de disciplinas como Religião, Psicologia, Higiene, História e Geografia, Literatura, Sociologia, Biologia, Física e Química, Português, Ciências e Matemática. Enquanto alunos, os meninos passaram a frequentar as escolas normais na Parahyba do Norte a partir das escolas mistas,¹⁰ ou pelo sistema de alternância de frequência, em que um dia era destinado para meninos e outro para meninas. Já no século XX, a presença de mulheres formadas

¹⁰ Ainda no início do século XIX

para o magistério passou a ser mais corriqueira, estando os homens a assumirem as demais profissões. Foi o que se convencionou chamar de “feminização do magistério”. Dentro do espaço do Sagrado Coração de Jesus, diante das fontes consultadas para a elaboração deste texto, não conseguimos mapear a presença de meninos no magistério.

No entanto, significativa foi a documentação encontrada sobre a disciplina de Educação Física. Segundo Soares Júnior (2015), as disciplinas de “Higiene” e “Educação Física” passaram a ser implantadas nos currículos das escolas paraibanas no ano de 1913, podendo estar presentes nas escolas normais como um dispositivo pedagógico que fazia circular os saberes médicos sobre os corpos na formação das professoras. Dentro da escola, essas disciplinas se voltavam a formar as professoras para:

- a) Dar aos alunos o conhecimento dos planos de orientação de ensino da Educação Física, baseado nas noções necessárias ao professor primário.
- b) Procurar sanar o problema da Educação Física na Escola Primária. Isso não será possível se o professor primário não tiver os necessários conhecimentos da especialidade.
- c) Ter como centro de estudos e correlação da Educação Física com as outras disciplinas do ensino primário, procurando celebrar os jogos infantis como centro de programa daquele.
- d) Fazer sentir aos alunos a importância da educação física, ministrada por modo conveniente, na escola primária como elemento principal de atenção e atração. (Arquivo da Segunda Regional do Ensino de Guarabira, 1959).

Sendo o corpo um sagrado abrigo para a alma, segundo os princípios católicos, podemos compreender a importância que essas disciplinas assumiram nessa escola confessional. Outro dado peculiar é que, diferentemente de outras escolas (geralmente voltadas a professores homens, pertencentes ao campo militar), no Sagrado Coração de Jesus, quem ministrava “Educação Física” era uma mulher. Segundo os quadros de professores que conseguimos elaborar, a partir dos dados coletados, ministraram a disciplina as professoras Francisca Carvalho (de 1938 a 1945) e Resina Ana Gomes da Silva (décadas de 1960 e 1970).

Nas décadas de 1930 e 1940, a Educação Física estava associada na escola ao desenvolvimento de trabalhos manuais, tanto é que, nos documentos consultados, a professora Francisca Carvalho aparece ministrando “Ed. Física, Trabalho e Desenho”. Já nas décadas posteriores, estava referendada aos exercícios físicos para meninas, como a “Ginástica Feminina Moderna, Ginástica Sueca e Educação Física Desportiva Generalizada” (1958). Segundo Soares Júnior (2015, p. 137), o “[...] método de *gymnastica* sueca, já havia sido adotado como a melhor prática de exercitação do corpo dentro das escolas, sendo a primeira forma de educação física adotada nas escolas privadas e militares da Paraíba”.

No entanto, parece que o Colégio Sagrado Coração de Jesus enfrentava problemas com a normatização promulgada pela Divisão da Educação Física.¹¹ No acervo da escola, encontramos a

11 Segundo Castro (apud ANDRADE, 2014, p. 172) “[...] em 1937, foi criada a Divisão de Educação Física (DEF), subordinada ao Departamento Nacional de Educação. Capanema escreveu em 19/4/37 uma carta ao ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, pedindo que indicasse um militar para dirigir o novo órgão. O indicado, major Barbosa Leite, [...] sugeriu a adoção de várias medidas, destacando-se um entendimento com o Ministério da Guerra para obter a ampliação das vagas para civis no curso da Escola de Educação Física do Exército, de modo a formar, em curto prazo, o maior número possível

seguinte notificação feita ao inspetor da instituição: Comunico-vos, para os devidos fins, que esta Divisão acaba de conceder prazo, até 31 de dezembro próximo vindouro, para que esse estabelecimento satisfaça às seguintes exigências relativas à Educação Física”:

- a) Área livre de 200m²;
- b) Caixa para saltos em altura e distância com as respectivas pistas;
- c) Aparelho para saltos em altura;
- d) Um par de barras duplas;
- e) Trave na altura de 1,10m;
- f) Mais duas bolas de estopa, revestidas de couro com 200 gramas de peso;
- g) Quatro fardos cilíndricos, sendo 2 de 15 e 2 de 20 quilos;
- h) Dez cordas de 2 metros para saltar;
- i) Um cronômetro;
- j) Uma trena de 10 metros, no mínimo;
- k) Bola de vólibol;
- l) Gabinete médico-biométrico em sala própria e indevassável;
- m) Realizar as provas práticas de acordo com as Diretrizes;
- n) Cumprir o que preceitua a Portaria Ministerial n°80, de 19-2-55, quanto ao n° de aulas a serem realizadas anualmente.

Esclareço-vos que o cumprimento das exigências acima mencionadas deverá ser comprovado com documentação fotográfica devidamente visada por vós. (Arquivo da Segunda Regional do Ensino de Guarabira, 1956).

de professores de educação física para as escolas estaduais e municipais, com o objetivo de uniformizar o método em todo o país”.

Apesar da grande área aberta existente na escola, o Colégio Sagrado Coração de Jesus parecia não interpretar o ensino da Educação Física com tanto zelo, como se não fosse algo próprio para moças. É o que se dá a perceber pela quantidade de documentos enviados pela Divisão à escola. Ainda sobre 1963, conseguimos dados que nos auxiliaram a mapear como se dava a rotina das aulas nos dias da semana:

QUADRO 1. DISCIPLINAS POR SÉRIES, 1963

DIA	SÉRIE	DISCIPLINAS
Segunda	1º	Português, Matemática, Psicologia, Geografia e História do Brasil.
	2º	Português, Matemática, Psicologia, Geografia e História do Brasil
	3º	Educação Religiosa, Moral e Cívica, Psicologia da Aprendizagem, Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, Português.
Terça	1º	Ciências Físicas e Biologia, Português, Metodologia Especial.
	2º	Ciências Físicas e Biologia, Português, Metodologia Especial.
	3º	Psicologia da aprendizagem, Português, Sociologia, Português.
Quarta	1º	Português, Educação Religiosa, Psicologia da Infância e Adolescência, Fundamentos Sociais e Biológicos, História e Geografia do Brasil.
	2º	Português, Educação Religiosa, Psicologia da Infância e Adolescência, Fundamentos Sociais e Biológicos, História e Geografia do Brasil.
	3º	Atividades Artísticas, Psicologia da Aprendizagem, Desenho, Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação.
Quinta	1º	Fundamentos Sociais e Biológicos, Português, Metodologia Especial.
	2º	Fundamentos Sociais e Biológicos, Português, Metodologia Especial.
	3º	Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, Português, Sociologia, Práticas Metodológicas.
Sexta	1º	Geografia e História do Brasil, Fundamentos Sociais e Biológicos, Metodologia Especial, Psicologia da Infância e Adolescência.
	2º	Geografia e História do Brasil, Fundamentos Sociais e Biológicos, Metodologia Especial, Psicologia da Infância e Adolescência.
	3º	Canto Orfeônico, Educação Religiosa, Moral e Cívica, Desenho, Português.
Sábado	1º	Canto Orfeônico, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática.
	2º	Canto Orfeônico, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática.
	3º	As quatro aulas deste dia eram de Práticas Metodológicas.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, 2017.

As disciplinas de Metodologia Especial, Educação Religiosa, Moral e Cívica soam diferentes ao pensarmos no currículo das escolas de hoje. Acreditamos que a primeira poderia fazer menção a uma formação especializada para crianças com alguma deficiência física ou mental, resguardando na formação da docente métodos específicos (geralmente atrelados às orientações da pedagogia montessoriana) para cada caso e faixa etária. A Educação Religiosa se mantém na instituição mesmo com ênfase no teor facultativo trazido na Reforma Francisco Campos, ainda em meados da década de 1930, uma vez que a escola se nomeava como confessional. Já a Moral e Cívica, enquanto disciplina obrigatória, surgiu em fins da década de 1960, mas sempre esteve presente nos debates acerca da formação cívica e moralista que as escolas deveriam empreender no Brasil. Quanto às disciplinas de Psicologia, Pedagogia, Canto Orfeônico, Psicologia da Infância e Adolescência, elas desapareceram do currículo obrigatório da escola no ano de 1965, que passou a ser dividido em quatro eixos: disciplinas metodológicas, disciplinas obrigatórias complementares, disciplinas optativas e práticas educativas.

Ainda para atender as meninas das outras regiões, o Colégio trabalhava com o sistema de internato. Segundo o Regimento Interno de 1964, eram ofertadas aulas de “piano, sanfona [...], corte, costura, pintura, etc.” Os cursos visavam preencher o tempo que as meninas passavam sem nenhuma ocupação acadêmica, do mesmo modo que buscavam aprimorar seus dons, o que definiam de Trabalhos Manuais. Segundo observamos na documentação, cursos como esses eram ofertados à parte, tendo que se pagar um valor além da mensalidade.

Utilizado como forma de guardá-las da vida mundana, “o Colégio, no seu duplo regime de internato e externato, proporciona

às alunas meios de formação para uma vida social e moralizada” (BRAUNE. Revista. Instituto Santa Dorotéia, [s.n.]). Preparando as moças física intelectual, espiritual e moralmente, a educação ofertada pela escola ainda permeava o campo profissional, envolvendo uma formação múltipla, que desenhava uma mulher “esposa”, “boa dona de casa”, “mãe” e “professora”.

Muito ainda há para se discutir sobre esse estabelecimento escolar, a partir do que sugere a área de estudos e pesquisas sobre a história das instituições educativas, tão bem representada pela discussão de autores como Dermeval Saviani e Justino Magalhães. Apontamos que estes partem do conceito de instituição escolar à sua institucionalização, dos subsídios teórico-metodológicos aos arquivos escolares, como lugares de conhecimento e de memória, das ampliações da noção de documento escolar, práticas pedagógicas, regulamentos, cultura (material) escolar, arquitetura escolar, entre tantos outros. A história das instituições, mas também a história de suas práticas, nos conduz a uma historiografia própria, que vem constituindo uma densa ala da História da Educação no Brasil. Pensar essa perspectiva em Bananeiras-PB, a partir da historicização de suas instituições educativas, é um desafio que estamos trilhando, sendo este artigo resultado, ainda, das primeiras aproximações realizadas a partir do encontro com o acervo escolar do Colégio Sagrado Coração de Jesus, retalhos de uma história ainda a ser tecida e costurada pelos discursos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE. Vívian Galdino de. Alfabetizando os “filhos da Rainha” para a Civilidade/Modernidade: o Instituto Pedagógico em Campina Grande - PB (1919-1942). 2014. 302f. **Tese** (Doutora-

do em Educação). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa - PB.

ARAÚJO, Janaina Silva da. Retratos de uma de uma Época: o cotidiano das mulheres Bananeirenses da década de 1920. In: RIBEIRO, Genes Duarte (et.al). **Por uma história social e cultural de Bananeiras** – Paraíba. Guarabira: UniLEC, 2011 (p.15-26)

SENE, Luciana de Oliveira; COSTA, Alessandra David Moreira da. **Cartas, Constituições e Regras do Instituto Religioso das Irmãs Mestras de Santa Dorotéia**: Fontes de Pesquisa Histórica para o Estudo das Intuições Pedagógicas de Paula Frassinetti e da Constituição do Projeto Educativo dos Colégios Doroteanos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v29n1/12.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SENE, Luciana de Oliveira. **Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil**. In XX CADOR. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/8837296/>>. Acesso em: 10 de out. de 2017.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. **Physicamente vigorosos: medicalização escolar e modelação de corpos na Paraíba (1913-1942)**. 2015. 271f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB.

SOUSA, Débia Suênia da Silva; MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes – Cajazeiras. (1928 – 1930): Anos Iniciais**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/viennhe/anais/trabalhos/eixo2/submissao_14724745445141472992319397.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SILVA, Robson de Oliveira. **Uma instituição escolar católica em Alagoa Grande: as Irmãs Dorotéias e o Colégio Nossa Senhora do Rosário (1917-1919)**. **Monografia** (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação (UEPB). Campina Grande, PB, 2014.

SILVA, Manoel Luiz. **Bananeiras: uma visão do passado**. João Pessoa: Sal da Terra, 2016.

TRINDADE, Celiane Ponciano. **‘Colégio Sagrado Coração de Jesus’ – uma instituição a serviço da formação de professoras em Bananeiras**. 2017. **Monografia** (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras - PB

A ARTE DE CONSTRUIR SÍMBOLOS: A ARQUITETURA DO GRUPO ESCOLAR SOLON DE LUCENA (CAMPINA GRANDE, 1924)

HADASSA ARAÚJO COSTA¹

INTRODUÇÃO

A esquina que, por tantos anos, comportara a feira central da cidade na estrutura do antigo mercado “Comércio Velho” viu ruir este ocupante para que, em seu lugar, emergisse um monumento neoclássico à educação dos campinenses. Falamos sobre a década de 1920 em Campina Grande, mais especificamente sobre o ano de 1924.

Assim como fora vencido cronologicamente o século XIX, estava subentendido que também os modos de se construir e de se experimentar a cidade sofriam a volatilidade dos novos tempos. Foi sendo ressignificada a noção de estética, uma nova arquitetura

¹ A autora é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande. É graduada no curso de licenciatura em História pela mesma universidade. Tem experiência na área de História Cultural e Cultura Material sobre temáticas direcionadas à História da Saúde, História da Educação, Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural. E-mail: costahds@gmail.com.

procurava modelar o contorno das ruas, nas fachadas, nos interiores. Não era diferente no que diz respeito à educação. Campina se viu contemplada pela *era dos grupos escolares*,² recepcionando o seu primeiro Grupo no referido ano, e este, por sua vez, foi edificado munido de características estruturais que o apresentavam à cidade evidenciando para que viera.

Para tal percurso, pensaremos o espaço citadino como um grande teatro que buscava visibilizar essas mudanças com efeito de demonstração, afirmação e representação, a partir do nascimento do edifício escolar que foi subindo do chão, modificado em sua essência, anunciando em suas fachadas a função de escolarizar a sociedade.

A ARQUITETURA COMO PERSONAGEM DO GRANDE TEATRO URBANO

A percepção do espaço como parte integrante da atividade humana é a lógica do planejamento arquitetural das instituições. Assim como os movimentos artísticos significam a sociedade à qual pertencem através de expressões como a pintura, a literatura, a escultura, eis que também se escoam nesse fluxo alegórico a arquitetura. É a arte das estruturas que se fundem ao cotidiano como que sutilmente, então os homens transitam sobre seus compêndios de funcionalidades, entram e saem, usam das escadas, observam a lógica das ornamentações concretas da construção, interagem, mesmo sem perceber, com o que foi anteriormente pensado, desenhado, erguido. Subjetivam os significados implícitos e explícitos,

² Nesta expressão, referimo-nos a Antônio Pinheiro, que, em sua obra *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba* (2002), classifica a transição daquele modelo para este.

já que “a única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo” (GUATTARI, 1992, p.33). Viver é o ato de subjetivar.

É evidente como a arquitetura tornou-se um dos principais meios de teatralizar o momento moderno na Campina das décadas de 20 e 30. As construções da cidade passaram a desempenhar um papel para além de suas funções físicas de sediar órgãos públicos, escolas, comércios, aderindo características de estilos novos ao longo das referidas décadas. Podemos atribuir a esses papéis a qualidade de performance, que nada mais é do que a atuação, o feitio dessas construções, o comportamento delas forjado pelos que operavam em seus bastidores, projetando suas apresentações à cidade.

As escolas, além da principal motivação de sua existência, que diz respeito à formação de cidadãos habilitados para práticas da vida privada e da vida pública (ALBUQUERQUE JR., 2005), tinham projetos arquitetônicos fortemente comprometidos com a intenção de demonstrar o que eram, que padrões buscavam. A cidade tornava-se um grande teatro aberto à atuação da modernização³ e esta, por sua vez, buscava seu protagonismo no cenário urbano. Quando usamos da metáfora do teatro, também lembramos que este não seria

³ Sobre o que seria o moderno Marshall Berman, em *Tudo o que é sólido se desmancha no ar* (1986), traz a distinção dos conceitos de modernidade, modernização e modernismo. O conceito *modernidade* tem sentido epocal e culmina no fenômeno de globalização da cultura. É um conceito que ultrapassa o sentido territorial. A *modernização* diz respeito à ciência e tecnologia em seu avanço exponencial, a partir da industrialização da técnica e da formação de centros intelectuais como as universidades, é a atuação do discurso científico atuando de forma a melhorar o viver na cidade moderna. *Modernismo*, no sentido filosófico, é o movimento intelectual que acompanha o tempo moderno.

completo sem o público que comparece às apresentações. Os sujeitos da cidade, ou seus espectadores, são marcados pela sensibilidade.

Esse público, por sua simples presença, é tocado, seja rasa ou profundamente, mas ele retém certa quantidade do que observa como espectador. Tradicionalmente o espectador é a parte passiva do espetáculo, ele está a apreciar, criticar, amar, odiar, mas não pode interferir no que ali se desenvolve, de outra forma o ato de interferir seria antiético. No espaço da cidade, o espetáculo se desenrola nas ruas através do erguer desses “monumentos modernos”, que não podem ser interferidos pelos observadores, mas podem ser alvos do olhar crítico daqueles que vivenciam seu projetar-se sobre o panorama da cidade.

O espectador do teatro citadino é atraído a observar os edifícios, a perceber os seus detalhes, quando passa os seus olhos pela linha das ruas. Não estão precisamente num palco os atores, estão sobre as calçadas ladeando o fluxo das vias públicas. No caminho da missa, da feira, da casa dos conhecidos, e ali os passantes vão se deixando parar por um instante e impressionar. A cidade, como um lugar de sensibilidades e enraizamentos, terá sua apropriação por parte daqueles que a vivenciam (AGIER, 2011); nesse relacionamento homem/lugar, o concreto pode chegar a perpassar o seu observador. Tal fator é levado em conta num projeto quando o desejo daquele que ali constrói é espelhar a sociedade que vive pelas imediações, que aquela construção tem um teor de importância em conformidade com a grandeza de suas formas. Há uma linguagem da qual ele se utiliza, que é o simples fato de se apresentar daquele modo, se autoafirmando.

Utilizamo-nos da expressão “monumentos modernos” a fim de problematizarmos a importância dos referidos prédios no contexto aqui tratado. Le Goff se refere ao monumento no sentido greco-romano como erguido para engrandecer conquistas e perpetuá-las (LE GOFF, 2012). Os edifícios escolares foram pensados para demonstração de uma nova pedagogia que começava a ser utilizada em Campina. Eles foram adquirindo a importância que lhes cabia pelo uso desses novos métodos de ensino, não apenas a estética era assim moderna, mas também a prática do ensino. Os prédios eram monumentos inventados.

Há nos bastidores do espetáculo também alguém que elabora os modos de apresentação dos grandes atores de concreto da cidade, é o escritor do roteiro, o projetista, o arquiteto, o engenheiro. Dele parte o primor de pensar e dar à luz plantas, imaginando-as dentro dos lugares vazios. Além do conhecimento técnico, ele deve partir da intenção daqueles que lhe dão o projeto. Essa profissão terá um papel essencial para gerar o espetáculo que se desenrola no grande teatro a céu aberto chamado Campina. Se a cidade é um texto, esses homens buscam escrever poesias de concreto, procuram ser lidos estimulando sensibilidades, produzindo uma mensagem carregada de adornos e formas. Elementos essenciais, como portas e janelas, vão sendo adicionados com a elegância do poeta arquiteto, com a métrica necessária a um soneto. Alguns preponderam como verdadeiras manchetes sobre as ruas, como a escola que trabalharemos nas linhas posteriores, verdadeiros monumentos às novas práticas pedagógicas. Esse monumento protagonizou, naquele ano de 1924, a peça moderna que Campina encenaria. Veremos como esse espaço escolar foi construído a fim de teatralizar a também modernização do ensino.

O PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DE CAMPINA GRANDE

Em meio a uma grande expectativa por parte dos poderes públicos e da população campinense, o ano de 1924 viu cair o Comércio Velho⁴ para dar lugar ao primeiro grupo escolar da cidade. Fora construído sob o projeto de Hermenegildo Di Lascio, da firma Cunha e Di Lascio,⁵ sediada na capital do Estado, com características que reforçam o caráter monumental da nova escola. Era um estilo próprio a esse arquiteto de origem italiana e formação argentina. Ele estava radicado em João Pessoa desde o ano de 1916, contratado para “atuar nas reformas urbanísticas empreendidas pelo governador Camilo de Holanda (1916-1920) na capital paraibana” (PEREIRA, 2008, p. 26).⁶

Trabalhando em função do governo de Solon de Lucena, Hermenegildo deveria seguir uma série de pré-requisitos quanto à localização e à arquitetura da escola, pois os prédios escolares deveriam ser construídos, segundo relatório do diretor de instrução pública ao presidente do Estado publicado no jornal *O Educador*:

a) em terreno sêcco e permeavel; b) numa area nunca inferior a 1.000m²; c) fóra do alinhamento

⁴ Tendo sido este adquirido pelo governo do estado em janeiro do mesmo ano (SILVA, 2009).

⁵ Sociedade entre os arquitetos Avelino Cunha e Hermegildo Di Lascio, com sede na cidade de João Pessoa (até então Parahyba do Norte).

⁶ Lá, em 1917, um de seus primeiros projetos ganhou vida, o prédio da Associação Comercial do Estado. Dois anos depois de projetar o Solon, em 1926, ele projetou o grandioso prédio da agência de Correios e Telégrafos, que possui muitas características semelhantes da escola em questão e ainda se encontra preservado no Centro Histórico da cidade de João Pessoa. No princípio eclético, seu estilo arquitetônico foi mudando aos poucos tornando-se radicalmente Art Déco (PEREIRA, 2008).

das ruas; d) longe do ruído das oficinas e dos centros muito movimentados; e) inteiramente livres de quaisquer outros edifícios e de modo que os raios solares tangenciando a parte superior dos vãos das janelas e portas cheguem ao extremo oposto do piso; f) com um aparelho sanitário e um lavatório pelo menos, para cada grupo de 30 alunos; g) expostos ao nascente; h) com elevação nunca inferior 0,60m e o piso perfeitamente impermeabilizado e livre de restas que concorram para o acumulo de sugidades; i) com os cantos das paredes e alizes tanto inferiores como superiores arredondados; j) com distribuição de luz unilateral ou bilateral, neste caso a luz deve ser indirecta; l) com tres salas para as escolas isoladas, seis para as escolas reunidas e nove para os grupos, cada uma com capacidade para trinta alumnos; m) com janelas e caixilhos dispostos de forma que abertas aquellas não determinem perda de espaço interior; n) com material de lei; o) com um compartimento para a directoria e archivo; p) com area descoberta para o recreio; q) pintados de cores neutras, de preferencia azul ou verde claro; r) com fossa aseptica, nas localidades onde não hover esgottos. (PARAHYBA DO NORTE, 14/09/1921, p. 1-2).

Essas muitas exigências nos mostram o quanto era importante que o prédio estivesse dentro de padrões higiênicos a fim de se tornar símbolo. Com destaque ao ponto “r”, era imprescindível que as crianças nele estudantes estivessem distante de ambientes insalubres, para que não houvesse responsabilidade sobre a escola e, conseqüentemente, sobre os poderes públicos, caso elas viessem a adoecer ou machucar-se ao brincar em lugares inapropriados, agravando ainda mais se assim ocorresse nas proximidades da escola.

Diante disso, o local onde a escola seria construída foi escolhido: o espaço mais urbanizado de Campina Grande no centro.

O projeto de Hermenegildo não tardou em ser iniciado. Ao 12º dia do mês de março daquele ano o jornal *A União* já anunciava que o engenheiro munido de fotos já mostrava aos editores do jornal o quanto estava adiantada a obra, que datava de apenas dois meses, sendo prevista a cobertura do teto em até trinta dias desde então. As características do prédio, em conformidade com o relatório acima citado, já eram dadas a conhecer: “O grupo escolar mede 26, 70 m de frente por 36 m de fundo (...). A distribuição de luz no edifício faz-se precisamente porque os seus flancos abrem para tres ruas diferentes” (EDIFÍCIOS ESCOLARES, 12/04/1924, p.1).

Em 12 de outubro, o grupo foi inaugurado mediante a presença do governador Solon de Lucena e do prefeito de Campina, na época, Ernani Lauritzen. A população esteve olhando aquele monumento à educação moderna de autoria de um consagrado poeta de concreto. Ali estava armado o palco, na Praça Floriano Peixoto, e aqueles que consumiam visualmente o ambiente da cidade, os espectadores citadinos, ali se deixavam seduzir ou estranhar pela grandeza do novo edifício escola. No jornal *A União*, é descrito que “Campina Grande apresentava um aspecto excepcional, pela grande affluencia de gente as sua[s] ruas, que a noite tiveram a ill[u]minação reforçada” (A INAUGURAÇÃO, 14/10/1924, p.2).

Quando fora relatar a inauguração do grupo escolar, o jornal *A União* cedeu traços arquitetônicos que nos serão úteis:

O Grupo Escolar, situado num dos pontos centrais da cidade, é um bello e amplo prédio, de construcção muito elegante e apropriada. A

sua fachada, ornamentada de altas columnas, foi alvo de um esmero todo especial do engenheiro constructor, apresentando aspecto agradável e suggestivo. O encarregado de sua edificação foi o architecto Hermenegildo Di Lascio, que demonstrou mais uma vez, os seus reconhecidos méritos profissionaes. O grupo compõe-se de dois pavilhões, um para cada sexo tendo seis amplas e [b] em illuminadas salas de classe. Nelle funcionarão três cadeiras primarias: do sexo feminino [...], e do sexo masculino [...]. (*Op. cit.*, p. 2).

A construção dos prédios escolares, sobretudo os de ordem do estado, deveria apresentar “qualidades construtivas” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 45), assim como o relatório acima citado recomendava o uso de “material de lei”. Essas qualidades seriam a marca que a edificação deixaria nos olhos dos que a observavam das ruas, como atores bem produzidos. A Rua Floriano Peixoto vestiu-se toda em festa, ficou lotada, toda coberta de bandeirolas que tremulavam sobre a agitação. Ali muitos viram pela primeira vez aquele prédio (que atravessou o século XX), alguns (e não poucos) distanciados da realidade de ali estudar ou matricular os seus filhos. A multidão que afluía àquele lugar, elites, populares, intelectuais, analfabetos, via na escola significados distintos, mas a interpretação de um novo tempo era iminente.

Tal como um templo antigo, símbolo mais notável de beleza das sociedades greco-romanas, a escola possuía um vestíbulo sustentado por altas colunas de capitéis simples e um grande frontão, onde estava destacado o brasão do Estado. Uma forma do governo de então se mostrar, mesmo que sem palavras: “Estou presente na concretização de mais esta façanha”. Ali ele estava simbolizado, dando sugestão aos que observavam que seu papel também era al-

fabetizar, e ele teria se importado com isso a ponto de proporcionar a existência daquele grupo escolar em Campina Grande.

O modelo clássico na arquitetura, como anteriormente falamos, é uma das marcas do arquiteto que projetou essa escola, como se pode perceber em suas obras realizadas na capital. Embora seja uma obra que demonstre uma essência moderna, ela, assim como a própria modernidade, tende a se refugiar nos antigos. Le Goff afirma que:

Mais precisamente, o fogo conceitual oculto pela oposição antigo/moderno transformou-se, quando, no Renascimento, “antigo” passou a designar a Antiguidade greco-romana, uma antiguidade que os humanistas consideram um modelo a se imitar. [...] Foi no antigo que o Renascimento e o humanismo se apoiaram para fazer a “modernidade” [...]. (LE GOFF, 2012, p. 172).

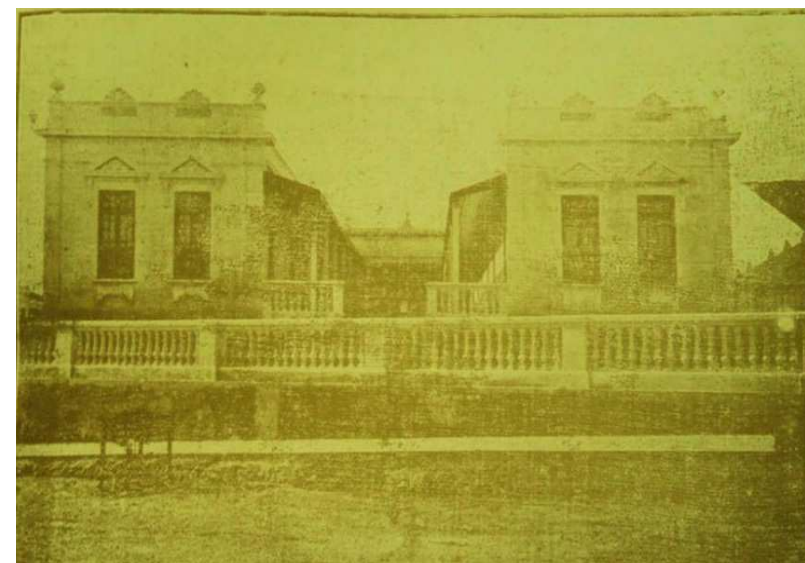
É uma característica da escola arquitetônica a partir do século XVIII a retomada de conceitos antigos baseados nos templos, nos fóruns, nos anfiteatros: era o chamado neoclassicismo (BENEVOLO, 2009).⁷ A escola neoclássica vai persistir conforme são aclamados os regimes da República e da Democracia advindos da Antiguidade, de modo que, no Brasil, recém república, podemos observar tais características. Quanto à educação, os liceus

⁷ O neoclassicismo também enunciava o momento intelectual pelo qual passava a Europa na época, clamando valor não só à filosofia antiga, como aos regimes republicano, romano e democrático grego. Para efeito de expressar esses ideais, os edifícios governamentais aderiram a tais características. Yves Bruand considera que “no Brasil, costuma-se englobar sob o rótulo ‘neoclássico’ todos os edifícios onde se pode notar o emprego de um vocabulário arquitetônico cuja origem distante remonta à Antiguidade greco-romana” (BRUAND, 1981, p. 33). Ainda segundo o autor, esse tipo de apropriação não passa de um eclecismo.

antigos, reconhecidos por esses autores e artistas neoclássicos como o modelo primordial de pedagogia, serão evocados. Argutamente a estética do grupo escolar Solon de Lucena proclama a valorização desses ideais e, assim como diz Le Goff, proclama a modernidade retomando os valores dos antigos.

O Solon não só sugere esses valores antigos, mas caracteriza perfeitamente a cultura no seu tempo. Percebemos a divisão das alas por gênero, entre meninos e meninas, o que era a cultura da época no ensino. A divisão das alas era interna, depois da porta principal, onde estavam duas entradas distintas. A distinção das alas pode ser melhor constatada no ângulo posterior do edifício.

FIGURA 1: VISTA DA PARTE POSTERIOR DO GRUPO ESCOLAR SOLON DE LUCENA A PARTIR DA RUA AFONSO CAMPOS



Fonte: Revista Evolução (1931).

Em formato de U, a escola tinha um padrão perfeitamente simétrico em sua planta interna. Para Buffa e Pinto, a simetria era uma das principais características do “estilo classicizante” e garantiu “em todos os projetos dos grupos escolares, a perfeita divisão entre a ala masculina e feminina” (BUFFA; PINTO, 2002, p.47). Sua estrutura era constituída por um hall de entrada em comum e as duas alas se dividiam a partir da parede paralela à porta de entrada. De um lado, os meninos; do outro, as meninas,⁸ assim eles passavam por entre aberturas arqueadas vizinhas das salas administrativas, cujas portas ficavam ali no hall de entrada. Assim, o prédio tinha duas salas administrativas e seis salas de aula, sendo três de cada lado, além do banheiro, que ficava fora das dependências do prédio principal.

O Anuário da cidade de 1925 descreve que o grupo funcionava, então, num belo e confortável edifício, “com 6 salões, duas grandes áreas para recreio, uma sala onde está instalado o gabinete da directoria e outra destinada á secretaria” (ANUÁRIO, 1925, p.50), conforme citamos anteriormente. O anuário ainda acrescenta que cada salão comportava rigorosamente 40 alunos, assim passando da exigência do relatório que dizia ser necessário às salas ter 30 alunos.

Mais algumas coisas a escola não cumpre conforme essa regulamentação. Ali mandando ser construída a escola “longe do ruído das officinas e dos centros muito movimentados”, ela foi posta contraditoriamente a poucos metros da feira da cidade, que funcionava na Rua Maciel Pinheiro. Àquele lugar muitas pessoas

⁸ Usando para esta afirmação a citação acima colocada que considerava as cadeiras separadas por sexo (A INAUGURAÇÃO, 1924, p.2). Não desconsideramos que ali também era realizadas atividades mistas, como no Anuário é explicitado: “Nos 6 salões funcionam 3 cadeiras: uma mixta, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino” (ANUÁRIO, 1925, p.50).

afluíam. Mesmo fora dos dias de feira, outras instituições públicas dali estavam próximas e também traziam a movimentação de pessoas para próximo da escola. É o caso da Igreja Matriz e do Paço Municipal, que se encontravam no mesmo quarteirão dela. O Cine Fox⁹ se encontrava perpendicularmente à localidade do grupo escolar e, por sua vez, concentrava um público considerável em certos momentos do cotidiano campinense.

Uma coisa há de se relevar nesta nossa análise: os usuários do espaço escolar não poderiam ali dispor de silêncio e tranquilidade para realização das aulas sempre que quisessem. Ainda reforçamos isso pelo fato de que as salas de aula de seu pavilhão esquerdo¹⁰ tinham janelas diretamente voltadas para a rua. Aproveitando a deixa, consideremos novamente as janelas, que não eram poucas e, neste quesito, preenchiavam regularmente a exigência do relatório. Funcionalmente elas podiam ser mais bem aproveitadas pelo fato de o prédio apresentar-se inteiramente livre, permitindo a entrada de raios solares por ambos os lados.

O requisito ainda dizia que os raios solares, “tangenciando a parte superior dos vãos das janellas e portas”, deveriam chegar “ao extremo opposto do piso”. Para isso, era essencial que a janela tivesse partes de vidro, permitindo a iluminação necessária ainda que fechada. Assim elas o tinham na parte superior, e a parte inferior era de madeira ao modelo de veneziana, permitindo regular entrada de ar dentro dos ambientes, tanto quanto luz. Há, na revista *Evolução* (LIMA, 1932), um artigo de nome “Escola Nova”, em que, numa das salas do Grupo Escolar Solon de Lucena, o conteúdo

⁹ O Cine Fox estava localizado na Rua Maciel Pinheiro. Fora fundado em 1918, durando cerca de 15 anos; veio a fechar em 1933.

¹⁰ Adotamos a perspectiva de quem observa o colégio por trás, como na Figura 1.

sobre a aula da professora Ana Leiros - a luz- foi tratada a partir do uso da janela da sala.

A presença de portas também configura um importante meio de iluminação e de circulação de ar. As salas do pavilhão avizinjado ao jardim externo possuíam até três portas, sendo estas voltadas tanto para o jardim interno quanto para o externo, além de suas janelas.

FIGURA 2: PERSPECTIVA DO JARDIM EXTERNO¹¹ DO PRÉDIO DO GRUPO ESCOLAR SOLON DE LUCENA



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Conforme demonstrado pelas figuras 1 e 2, todas as janelas do prédio são voltadas para o lado externo e encimadas por frontões, seguindo o modelo neoclássico de arquitetura. A estética é primorosamente ornada mesmo quando se trata do banheiro

¹¹ O jardim foi assim configurado posteriormente ao seu uso como grupo escolar, ganhando ao longo do tempo características como o calçamento em pedra e os canteiros. O prédio sediou a escola por 32 anos, entre os anos de 1924 e 1956. Depois foi cedido ao município para abrigar a Escola Politécnica (futura UFCG), sendo posteriormente entregue à FURNE (Fundação Universidade Regional do Nordeste), que fora transformada em UEPB. O prédio se tornou reitoria da referida universidade até esta ser transferida para outro câmpus. Atualmente ele pertence à FURNE (agora uma instituição privada), sediando o Museu de Artes Assis Chateaubriand. O local de funcionamento do Museu é no pavilhão esquerdo.

(Figura 3). Este estava estrategicamente localizado fora do prédio. Assim teria sido localizado por alguns fatores que iremos apresentar.

FIGURA 3: ESTRUTURA QUE SERVIU DE BANHEIRO PARA O GRUPO ESCOLAR SOLON DE LUCENA NO JARDIM, LOCALIZADO AO LADO DIREITO DO PRÉDIO



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Primeiro pelo fator salubridade, era importante que o ambiente da escola conservasse o asseio necessário ao conforto dos sujeitos escolarizados que ali estavam. O mau cheiro ocasionado pelos sanitários poderia possuir o ambiente do prédio, tornando quase impossível que se mantivesse a realização das aulas. O sistema de descarga dos primeiros modelos de sanitário dispunha de uma tecnologia manual bem primitiva, podendo enguiçar mais facilmente e permitir que se vazassem os dejetos que ali estavam.

Em segundo, coloquemos o valor estético. O espaço do banheiro embutido no prédio principal poderia comprometer a simetria e a ordem visual, ainda mais se fosse concordar com os

fatores relacionados ao asseio do prédio acima citado. É importante destacar que, mesmo que o banheiro ficasse nas dependências da escola, era um lugar desmembrado de seu corpo estrutural, cumprindo a função de existir ali como um apêndice.

Os espaços recreativos da escola, como já citados, eram dois, aos quais identificamos como jardim externo (a lateral direita, onde estava o banheiro) e jardim interno (entre os dois pavilhões). A arquitetura escolar do século XIX, que deixará herança aos projetos do século XX, será marcada por duas tendências dialéticas. De um lado, o desejo de controle e disciplina por espaços bem determinados, a exemplo da simetria; e de outro lado, as influências das teorias pedagógicas, que valorizavam mais a criatividade, favorecendo o aparecimento de ambientes de recreação na arquitetura das escolas (KOWALTOWSKI, 2011). Assim veremos essas duas características no Grupo Escolar Solon de Lucena.

O pátio interno assumia a função semelhante ao corredor. Cumprindo a exigência de área descoberta para o recreio, ele se configurava como um ótimo lugar para observação de fluxo por parte dos inspetores e funcionários da escola. Essa formatação promovia uma área que poderia ser utilizada para atividades externas, bem como para organização de filas, educação física, exercícios cívicos, como o canto do Hino Nacional.

O segundo pátio, mais exposto, era separado da Rua Floriano Peixoto por um muro ornado por balaústres na parte superior, que ficava ao lado da fachada do edifício; era naquele segundo pátio onde estavam o banheiro e todas as salas ao lado tinham portas que para ali se abriam. Como pode ser observado na Figura 1, ambos os pátios podiam ser vistos pela Rua Afonso Campos, em função da divisão ser baixa em relação à rua e também ser ornada em balaústres,

permitindo brechas para observadores. Ali, em alguns momentos, ocorria um breve teatro educativo aos passantes, quando os alunos vivenciavam os usos daqueles espaços para práticas pedagógicas.

Os dois pátios consistiam em amplas áreas recreativas para as crianças, onde os sujeitos ali escolarizados poderiam relacionar-se. Desde o professor, o aluno, o bedel, os demais funcionários, os de nível hierárquico superior, eram mantidos, porém dialogavam na informalidade do ar livre, diferente do ambiente da sala de aula, onde há a submissão diante do mestre pelo simples fato de estarem sentados os alunos enquanto aquele permanece em pé. O ambiente da escola e sua vivacidade eram observados pelos transeuntes. A educação era um espetáculo para o qual se abriam as cortinas da cidade moderna.

Diante dessas coisas ditas, podemos demonstrar o por que a cidade tornou-se um grande teatro a céu aberto. A escola nova que emergia no turbilhão campinense afirmava consigo novos tempos para a cidade. Se o povo era ensinado, era possível uma renovação social que negasse o retrógrado analfabeto segundo o discurso oficial. A educação, mesmo que dos corpos infantis, trazia consigo novas práticas de ser moderno.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. **Antropologia da Cidade** – lugares, situações, movimentos. Terceiro Nome, São Paulo, 2011.

A INAUGURAÇÃO do Grupo Escolar de Campina Grande: as brilhantes festas realizadas naquela cidade. In: **Jornal A União**, Parahyba do Norte, p.2. 14/10/1924.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. De armazém à campo cultivável: a instrução e a formação como diferentes formas de aprendizagem e como diferentes relações com o saber e com a leitura, produzindo subjetividade e sujeitos outros. In: **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 6, nº 10, p.249-271, 2005.

ALMEIDA, Elpídio de. **História de Campina Grande**. Epgraf – Campina Grande, 1993.

ANUÁRIO de Campina Grande. Ano 1, v.1. **Gráfica Jornal do Comercio**, Recife – PE, 1925.

BENEVOLO, Leonardo. **História da Arquitetura Moderna**. Perspectiva, São Paulo, 2009.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. Companhia das Letras, São Paulo. 1986.

BRUAND, Yves. **Arquitetura Contemporânea no Brasil**. Perspectiva – São Paulo, 1981.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson A. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

EDIFÍCIOS ESCOLARES do interior. In: **Jornal A União**, Parahyba do Norte, p.1. 12/04/1924.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42ª edição. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2014.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2ª edição, DP&A Editorial. Rio de Janeiro, 2001.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Edições 34, Rio de Janeiro, 1992.

INSTITUTO PEDAGÓGICO. In: **Revista Evolução**. Ano 1, v.1, 1931.

KOWALTOWSKI, Doris. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino**. Oficina de Textos, São Paulo, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão (et al.). 6ª edição. Editora da Unicamp, Campinas – SP, 2012.

LIMA, Alves. Escola Nova. In: **Revista Evolução**. Ano 1, v.8 e 9, 1932.

PARAHYBA DO NORTE, Estado da. Relatório apresentado ao exmo. sr. dr. Solon Barbosa de Lucena, M.D. presidente do estado, pelo diretor geral da Instrução Publica, João Alcides Bezerra Cavalcanti. In: **Jornal O Educador**. Ano 1, nº 3. Parahyba, 14/09/1921.

PEREIRA, Fúlvio T. de B. **Difusão da arquitetura moderna em João Pessoa (1956-1974)**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo). Universidade de São Paulo, 2008.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Editora Autores Associados. Universidade São Francisco: Campinas – SP, 2002.

SILVA, Vivia de Melo. **Grupo escolar Sólon de Lucena: um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande- PB(1924-1937)**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2009.

SOUZA, Fabiano Badú. Como abastecer uma “cidade moderna”?: Modos de ver e ler a falta d’água em Campina Grande. In: _____. **Modernidade à conta gotas: por uma história do abastecimento de água em Campina Grande – PB (1950-1958)**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Campina Grande, 2013.

**QUANDO AS PAREDES CONTAM HISTÓRIAS:
ESPAÇO, ARQUITETURA E CULTURA ESCOLAR
COMO ELEMENTOS QUE COMPÕEM A HISTÓRIA
DA EEEFM PROFESSOR JOÃO
JOSÉ DA COSTA**

Juliana Barros de Oliveira¹

Na constituição do espaço urbano, o bairro se configura como uma espécie de microespaço que se integra à cidade, sendo entendido como um local em que diferentes experiências da vida social acontecem e são compartilhadas pelas pessoas que convivem nesse lugar. Fazendo parte do traçado urbano do bairro, encontra-se a escola que, por sua vez, apresenta um papel fundamental no que diz respeito à formação humana, visto ser o estabelecimento onde formalmente

¹ A autora é doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (linha de pesquisa História da Educação). Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2012). Licenciada em História pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2009). Graduada em Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil/UFPB Virtual-polo Conde-PB. Professora de História das redes estadual e municipal (João Pessoa-PB). Professora do curso de Serviço Social na Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão -FABEX. Professora dos cursos de pós-graduação do Centro Brasileiro de Ensino, Pesquisa e Extensão-CBPEX. Graduada em Comunicação Social - habilitação em Publicidade e Propaganda pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba-IESP (2005). E-mail: julianabarroshistoria@gmail.com.

se configura a escolarização, encontrando-se inserido numa determinada comunidade.

Em se tratando dos espaços onde se localizam as instituições educacionais, questiona-se acerca da relação que existe entre o bairro e a escola. Nesse sentido, a escola pode constituir, junto com o bairro e o seu entorno, local de aprendizagem em que o morador/estudante passa a lidar com seus meandros, práticas, percursos e possibilidades, visto que,

(...) quando guarda na memória acontecimentos passados que remonta[m] a uma fase importante da sua vida, o morador guarda também a paisagem que deu lugar àquele acontecimento: a escola não é apenas um prédio, mas é, sobretudo, o lugar onde o morador construiu uma gama de relações sociais; as ruas lhe indicam o sentido do percurso de sua casa à escola; o movimento do bairro, as casas e pessoas formam um conjunto denso de seres vivos e coisas que compõem um todo, e cada momento é lembrado como se fora uma fotografia, permanecendo presente na vida do morador (SILVA, 1999, p. 96).

Nessa perspectiva, resolvemos analisar neste trabalho as relações entre espaço, arquitetura e cultura escolar no que tange à história da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor João José da Costa, localizada no bairro da Torre, inserido na porção central da cidade de João Pessoa-PB. Para tanto, fez-se necessário reconstituir as relações entre esses elementos e a instituição escolar em análise, incluindo o contexto de algumas modificações pelas quais passaram a escola e o espaço no decorrer do recorte histórico proposto neste trabalho, que vai de 1984 a 2014.

É importante ressaltar que este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento, provisoriamente intitulada *História, memória e cultura escolar: uma abordagem sobre a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor João José da Costa (1984-2014)*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa encontra-se ainda em seu caráter inicial, sendo este texto fruto das primeiras análises documentais e teóricas acerca do objeto de estudo da futura tese: a relação entre a história, a memória e a cultura escolar da EEEFM Professor João José da Costa. O referido trabalho insere-se na linha de pesquisa História da Educação, orientado pelo professor Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro.

Dessa forma, para entendermos a necessidade de se estudar as relações entre arquitetura escolar, espaço, história e cultura escolar, faz-se necessário compreender o percurso histórico pelo qual vem passando a EEEFM Professor João José da Costa, reconstituindo brevemente a sua história, de anexo a unidade escolar autônoma.

A EEEFM Professor João José da Costa encontra-se localizada em uma das avenidas mais movimentadas do bairro da Torre: a Avenida Barão de Mamanguape, espaço que, por sua vez, está inserido no entorno da principal artéria comercial e de serviços da cidade de João Pessoa: a Avenida Epitácio Pessoa. A escola, também conhecida por seus estudantes, professores e funcionários pela sigla JJC,² deixou a condição de anexo da atual Escola Estadual de Ensino Médio Padre Hildon Bandeira para se transformar em uma unidade autônoma vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEE) -PB, conforme Decreto Estadual nº 10.210, datado de abril de 1984.

² A sigla é formada pelas iniciais do nome do patrono da escola, o professor João José da Costa.

O ano de fundação da EEEFM Professor João José da Costa – 1984 – é marcado pelo fato de ter sido o penúltimo ano de vigência da então ditadura cívico-militar no Brasil e também o momento da atuação política de Wilson Leite Braga à frente do Governo do Estado da Paraíba. Assim, em 1984, a unidade escolar recebeu o nome de seu patrono, João José da Costa, que, segundo informações contidas no histórico da escola, foi inspetor federal do Ministério da Educação e Cultura – MEC, entre os anos de 1962 a 1974, e professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB entre os anos de 1970 e 1974.³

Nos dias atuais, a EEEFM Professor João José da Costa encontra-se em pleno funcionamento, na Avenida Barão de Mamanguape, no bairro da Torre. De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico Escolar, datado de 2017, a escola conta com um total de 410 (quatrocentos e dez) alunos matriculados, sendo 230 (duzentos e trinta) deles estudantes do turno matutino e 180 (cento e oitenta) estudantes do turno vespertino, respectivamente os dois turnos de funcionamento da referida unidade escolar. São oferecidas atualmente turmas do 6º ano do ensino fundamental II ao 3º ano do ensino médio em ambos os turnos.

Esse trabalho, especificamente, propõe-se a identificar as mudanças relativas ao espaço e à arquitetura perceptíveis na escola e de que maneira estas estão atreladas à história da referida unidade de ensino, relacionando esta análise à ideia de cultura escolar na condição de objeto de estudo de importância primordial para a área de

³ Essas informações também estão dispostas em um dos documentos encontrados no arquivo da EEEFM Professor João José da Costa. Trata-se do *curriculum vitae* do patrono da escola, tendo sido o documento datilografado e assinado por ele, com data de 09 de janeiro de 1974. À medida que a pesquisa acerca da história da escola for aprofundada, é possível que algumas das datas acima dispostas possam vir a sofrer alterações em estudos futuros a respeito do tema.

história da educação, ressaltando que é na escola que se vivenciam as normas, condutas e práticas de um ambiente que apresenta uma cultura própria, o que coaduna com a proposição de Julia (2001, p.09) acerca do assunto, entendendo a cultura escolar como:

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos.

Dessa maneira, busca-se traçar uma relação entre espaço, arquitetura e cultura escolar no sentido de entender o quanto esses elementos auxiliam a composição da história da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor João José da Costa na condição de instituição escolar. Para tanto, serviram como fontes para este trabalho documentos oriundos do arquivo da referida escola,⁴ a exemplo do decreto de criação da unidade escolar, do currículo do patrono escolar e, em especial, das três plantas originais que registram algumas das transformações físicas pelas quais passou o espaço escolar da EEEFM Professor João José da Costa e que são datadas, respectivamente, dos anos de 1985, 2000 e 2013,⁵ além da cópia

⁴ O acesso a tais fontes foi possível devido às visitas realizadas pela pesquisadora no arquivo da unidade escolar, sendo todas elas autorizadas pela atual gestora da escola, Célia Maria Mendes Nóbrega de Alencar. Na ocasião, também foram analisados outros documentos que servirão para compor o arcabouço da futura tese. É importante ressaltar, ao nosso ver, o fato de que é na referida unidade escolar que a pesquisadora exerce suas atividades laborais como professora efetiva do sistema estadual de educação básica do Governo do Estado da Paraíba desde o ano de 2013, sendo lugar também de sua primeira experiência profissional, na condição de docente prestadora de serviço, o que se desenvolveu entre os anos de 2006 e 2009.

⁵ Os registros fotográficos das referidas plantas estão dispostos na última página do texto deste artigo a fim de que o leitor possa acompanhar as mudanças e permanências no espaço escolar às quais a pesquisadora faz menção em seu texto.

de um relatório de visita técnica à escola apresentado pela Coordenadoria Técnica de Serviços de Engenharia (COTESE), órgão diretamente ligado à Secretaria de Estado da Educação (SEE) -PB.

De posse de tais fontes, *pari passu* a sua respectiva análise, não é forçoso lembrar que a discussão acerca do uso das fontes documentais para a história da educação tem se tornado profícua há alguns anos, especialmente com o advento do arcabouço conceitual presente nos escritos e na propagação de ideias advindas dos autores que formam o campo de pesquisa da Nova História Cultural, sendo esta uma vertente da escrita historiográfica que aponta para o uso de novas fontes, a proposição de novos problemas e a instauração de novos paradigmas no campo de atuação do historiador, inclusive no que concerne ao campo investigativo da história da educação.

Com o objetivo de nos auxiliar a deslindar as informações relacionadas à arquitetura escolar, ao espaço, à cultura escolar e à história da EEEFM Professor João José da Costa, usaremos, na condição de arcabouço teórico para compor este texto, as ideias de Certeau (2009) sobre espaço; de Frago e Escolano (2001) para tratar a respeito de arquitetura escolar; as contribuições teóricas de Julia (2001), Vidal (2005) e Faria Filho *et al.* (2005) para tratar acerca da discussão sobre cultura escolar na condição de objeto de estudo; além das contribuições de Magalhães (2004) acerca da história das instituições escolares.

Nesse sentido, é importante perceber que o próprio Magalhães (2004) nos recorda que a escola, na condição de instituição, encontra-se relacionada a um espaço de desenvolvimento e influência. Em relação a esta pesquisa, especificamente, o espaço em questão relativo à EEEFM Professor João José da Costa refere-se ao local onde ela se encontra inserida: o bairro da Torre. Ainda no

que diz respeito às instituições escolares, o referido autor nos revela que esses estabelecimentos apresentam rupturas e continuidades em sua história, estando inseridos em processos históricos e em contextos sociais específicos que influenciam diretamente as suas histórias, normas, disciplina e controle.

Portanto, percebemos a possibilidade de estudar a escola e as relações que ela apresenta no que concerne aos espaços que a circunda, na perspectiva de entender que:

(...) a história da família, da igreja, do trabalho e da cidade/rua/vizinhança enquanto agências socializadoras [que] impõem-se ao pesquisador da história cultural da escolarização como uma exigência de primeira ordem, pois a escola faz-se instituição no confronto e alianças, nas rupturas e continuidades que se estabelecem com as mesmas. Por isso, uma vez mais, é preciso dizê-lo: a história da escola e da escolarização, da forma e culturas escolares não poderá jamais significar apenas a história da instituição escolar. (FARIAS FILHO *et al.*, 2005, p. 242).

No que tange especificamente à análise das plantas e do relatório da COTESE, que compõem o arcabouço de fontes utilizados neste trabalho, foi de fundamental importância o entendimento de Frago e Escolano (2001) a respeito da arquitetura escolar, na condição de percebê-la não apenas como um elemento modelador do espaço da escola, mas principalmente como elemento educador, cujas prerrogativas no ambiente escolar não estão dispostas por simples acaso.

Desse modo, é perceptível que o espaço escolar perpassa uma construção física, mas também simbólica, daquilo que a escola

é para o educando, para os professores, para os funcionários; e o quanto esse elemento pode interferir na aprendizagem, conduta, discursos e práticas daqueles que exercem diferentes atividades dentro do espaço escolar.

O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório próprio de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

De posse de tais ideias, observando-se a primeira planta da escola, datada de 1985, percebemos que esta estava disposta de maneira um tanto diferente dos dias atuais, com apenas quatro salas de aula, dispostas em dois blocos. A existência de poucas salas de aula pode ser justificada pelo fato de a escola, à época, oferecer turmas equivalentes nos dias atuais aos níveis fundamental I e II, sendo as primeiras oferecidas apenas no turno da manhã, as segundas apenas no turno da tarde e algumas turmas no turno da noite, ao que hoje seria equivalente à Educação de Jovens e Adultos – EJA, conforme pesquisa documental em fichas de matrículas encontradas no arquivo escolar.

Chama-nos a atenção, na referida planta, a existência de uma espécie de espaço anexo à escola, dentro de seu próprio terreno, onde se localizava a moradia do zelador. O referido espaço contava com terraço, banheiro, depósito e quarto para o funcionário. Esse local, anos mais tarde, na segunda planta da unidade escolar, não aparece na disposição arquitetônica da escola. Não se sabe ainda se chegou a ser utilizado com a finalidade para a qual se destinava na época.

Para tanto, além de maiores pesquisas sobre esse aspecto específico, são necessários estudos futuros a respeito da história e cultura escolar da EEEFM Professor João José da Costa, aliando-se outras fontes para auxiliar o estudo e a análise das mudanças e permanências registradas no espaço escolar, a exemplo dos relatos orais dos sujeitos que passaram pela unidade na condição de funcionários, professores, estudantes, entre outros, visto que:

O concurso de outras fontes como fotografia, autobiografias, história oral e de vida, para citar algumas, pode ainda aumentar a compreensão desses *fazeres com* e da constituição de corporeidades nos sujeitos da escola. (VIDAL, 2005, p. 17, grifo da autora).

Ainda em relação à planta datada de 1985, percebe-se a inexistência de uma quadra de esportes na disposição arquitetônica da escola, apesar de espaço livre para sua construção, registrando-se apenas um espaço para recreio coberto na condição de área para a prática de esportes/lazer dentro da unidade escolar. Há, no referido documento, anotações em lápis grafite que apontam a possibilidade

de construções e reformas na área demarcada como livre dentro dos limites do terreno da escola.

Em se tratando da planta datada do ano 2000, percebe-se que a escola ganhou mais duas salas de aula, totalizando seis salas no total, além de uma sala de múltiplo uso, também chamada na escola de “salão”, lugar onde aconteciam alguns dos eventos escolares de maior porte até a divisão do espaço, no ano de 2015, quando parte dele tornou-se sala de aula para abrigar a turma do 2º ano do ensino médio, nos turnos manhã e tarde na escola, visto que este nível de ensino passou a ser oferecido na EEEFM Professor João José da Costa na modalidade regular a partir do ano de 2014.

Observa-se também que, mesmo após 15 anos de criação da escola na condição de unidade autônoma e contando com espaços livres para reformas e construções, a unidade escolar carecia de quadra poliesportiva desde a sua criação. Na planta datada do ano 2000, não há registro de área de recreio coberto para uso dos estudantes, apesar de existir uma indicação dessa área na planta de 1985. Todavia, procedendo a uma comparação entre ambas, vê-se que a área que seria equivalente ao recreio coberto foi substituída, na planta do ano 2000, pela sala de múltiplo uso, dispensa, cozinha e diretoria. Em ambas as plantas, também é perceptível a ausência de biblioteca ou sala de leitura na escola, bem como sala dos professores.

A mais recente entre as plantas baixas da escola disponíveis para análise data de outubro de 2013. Nela encontra-se a maior quantidade de mudanças no espaço escolar, quando se comparam os três documentos. A escola continua apresentando nesse ano, em seu espaço, seis salas de aula dispostas entre os dois blocos que a compõem, no entanto, conta com mais uma sala recém-construída

na então área livre dos fundos da unidade escolar, além do registro da construção de uma sala de informática, biblioteca, sala de professores e, finalmente, quadra poliesportiva.

Vizinho à sala de aula enumerada como 04 na planta de 2013, encontra-se um pequeno espaço construído que foi transformado em atelier e, ao mesmo tempo, arquivo morto da escola. O espaço, nos dias atuais, continua apenas com a função de arquivo, onde se encontra a maior quantidade de documentos referentes à história da EEEFM Professor João José da Costa, a exemplo de fichas de matrícula de ex-alunos, cadernetas e outros documentos recém-organizados e separados por ano, de maneira sequencial, em ordem crescente.

A antiga sala para múltiplo uso, no documento de 2013, aparece na condição de sala de multimídia, estando o refeitório em área anterior à dispensa, porém, na verdade, apesar de estar registrado com esta denominação, aquele não apresentava disposição espacial condizente para sua real função, mas sim como área anterior à cozinha, onde a direção escolar dispunha *friezers* e geladeiras para a guarda dos alimentos da merenda. Assim, a merenda era servida nesse espaço aos alunos, sendo que parte dela, referente aos alimentos perecíveis, era armazenada no mesmo local. Por essa razão, devido ao exíguo tamanho do refeitório, os alunos faziam suas refeições do lado de fora desse espaço.

Na verdade, a escassez de espaço físico para reformas e alterações vem sendo uma das características mais comuns da EEEFM Professor João José da Costa desde a sua fundação, especialmente ao se comparar as suas dimensões espaciais com outras duas unidades escolares a ela próximas e até então em funcionamento no bairro da Torre: a EEEM Padre Hildon Bandeira, da qual a EEEFM Pro-

fessor João José da Costa foi desmembrada, e a EEEFM Professora Antônia Rangel de Farias.

Tal situação torna-se perceptível através da leitura e interpretação do Relatório de Visita Técnica, escrito pela Subgerência de Serviços e Acompanhamento de Obras da Secretaria de Estado da Educação (COTESE/SEE)-PB, em que está expressa a necessidade da escola em adaptar seu espaço, no decorrer do tempo, à medida que expandir o número de alunos e também à medida que receber turmas de novos níveis educacionais, a exemplo das turmas de ensino médio regular nos turnos manhã e tarde, implantadas na escola a partir do ano de 2014. De acordo com o documento de 2013, a EEEFM Professor João José da Costa apresentava à época uma área construída de 993,65 m².

Durante a vistoria da qual o relatório foi fruto, solicitada pela escola para que a Secretaria de Estado da Educação (SEE) constatasse a viabilidade de implantação das turmas do ensino médio regular na referida unidade, há uma constatação interessante por parte da profissional responsável pela escrita do relatório:

Procurando atender ao que foi solicitado, foi feita a medição de toda a escola onde foi verificado que a quadra foi implantada em local diferente do projeto anterior, foi ampliada a sala de multimídia no recuo lateral direito, construída uma biblioteca e uma sala dos professores no recuo lateral esquerdo; um laboratório de informática no recuo lateral esquerdo dos fundos; um almoxarifado no recuo lateral direito e dos fundos; e um atelier e uma sala [de] vice-diretoria no recuo lateral direito. (COTESE, 2013, p. 2).

Dessa maneira, percebemos que a escola foi, no decorrer dos anos, adaptando o espaço do qual dispunha para o seu crescimento, não deixando, porém, de apresentar como característica o fato de ser “uma escola pequena”, quando comparada a outras unidades educacionais do bairro da Torre, em dimensões físicas e em número de alunos. Essa é, por sinal, uma das características que concorre para fundamentar uma outra qualidade aparente na EEEFM Professor João José da Costa: a disciplina. Para tanto, pode-se afirmar que a arquitetura se apresenta como um dos fatores para que isso se consolide, visto ser um aspecto que contribui para efetivar o controle das práticas em meio ao ambiente escolar, podendo ser analisada como um elemento educativo.

Enquanto lugar situado num espaço, a escola possui uma determinada dimensão espacial. Ela pode ser analisada a partir dessa perspectiva. Mas também por isso, ao mesmo tempo, o espaço escolar educa, possui uma dimensão educativa. (FRAGO, ESCOLANO, 2001, p.74).

A primazia pela disciplina é, sem dúvida, uma marca na cultura escolar da EEEFM Professor João José da Costa. Ela é um elemento que emerge imiscuído às normas, restrições e proibições presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Internos da instituição, aprofundando a discussão teórica em relação à disciplina e à cultura escolar num ambiente aparentemente pequeno e, por conseguinte, “mais fácil” de ser observado e controlado.

Nesse sentido, em relação ao espaço, Certeau (2009) afirma que ele é um “(...) lugar praticado”. Ainda a respeito do conceito de espaço, o autor reitera que:

O espaço é um cruzamento de móveis. É, de certo modo, animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (CERTEAU, 2009, p. 184).

Para o autor, o espaço é mais do que apenas o “cenário” ou a “moldura” de uma história: ele é fator que interfere diretamente na história, na vida daqueles que por ele passam e passaram, que, por sua vez, interferem diretamente nas mudanças, permanências, adaptações e clivagens. Com base nisso, é possível questionarmos: que é a escola senão a soma das práticas que são executadas nesse local, senão a soma das memórias daqueles que por ela passaram, senão as paredes – as fixas e também aquelas que foram derrubadas, modificadas – que “contam as histórias”, que reformulam o espaço e por ele também são reformadas, ganhando nova forma, interferindo diretamente nas “artes de fazer” no dia a dia desse lugar?

Por fim, constatou-se que a escola também passa a ser esse lugar praticado quando os sujeitos que nela transitam, trabalham e estudam a dotam de vida, fazendo com que salas, áreas internas e externas, laboratórios, biblioteca, refeitórios e afins sejam detentores de significados únicos, sejam ambientes cujas paredes “contem histórias” – sejam elas histórias da instituição em si ou daqueles que por ela passam/passaram – abarcando a relação entre cultura escolar, arquitetura e história, trazendo em seu bojo uma discussão específica a esse respeito e gerando contribuições para os estudos nos campos específicos da história das instituições escolares e história da educação.

FIGURA 1: PLANTA BAIXA DA EEEFM PROFESSOR JOÃO JOSÉ DA COSTA (1985)

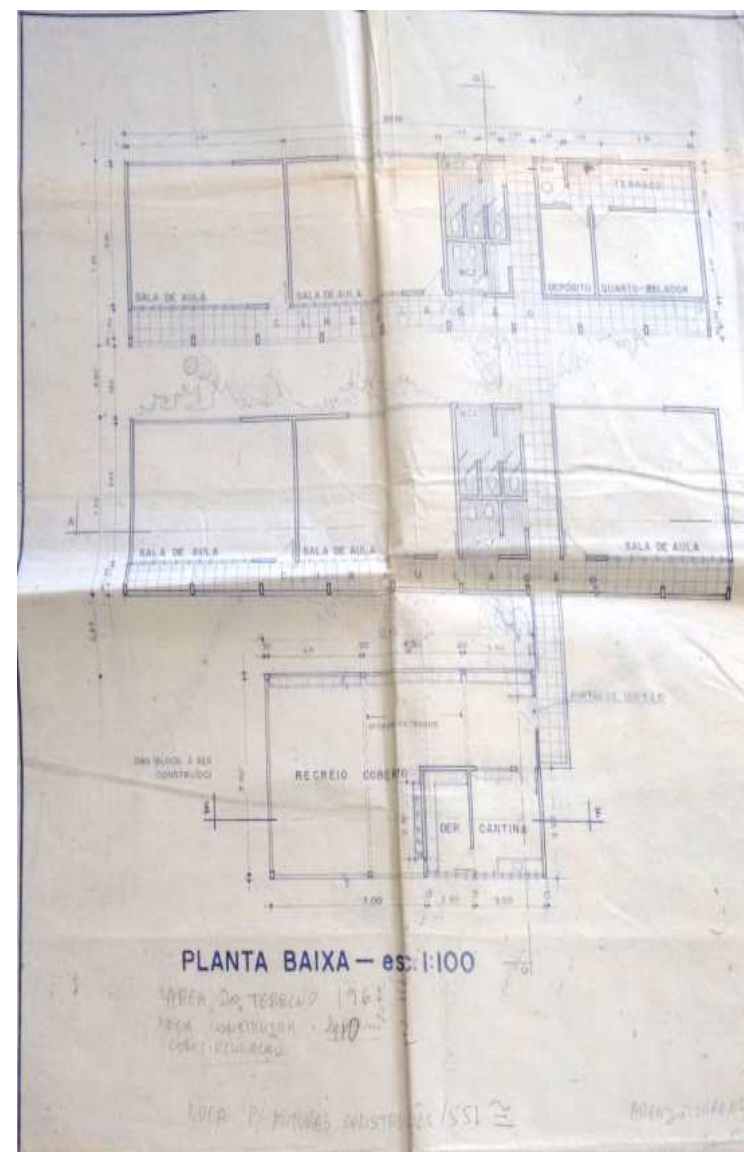


FIGURA 2: PLANTA BAIXA DA EEEFM PROFESSOR JOÃO JOSÉ DA COSTA (2000)

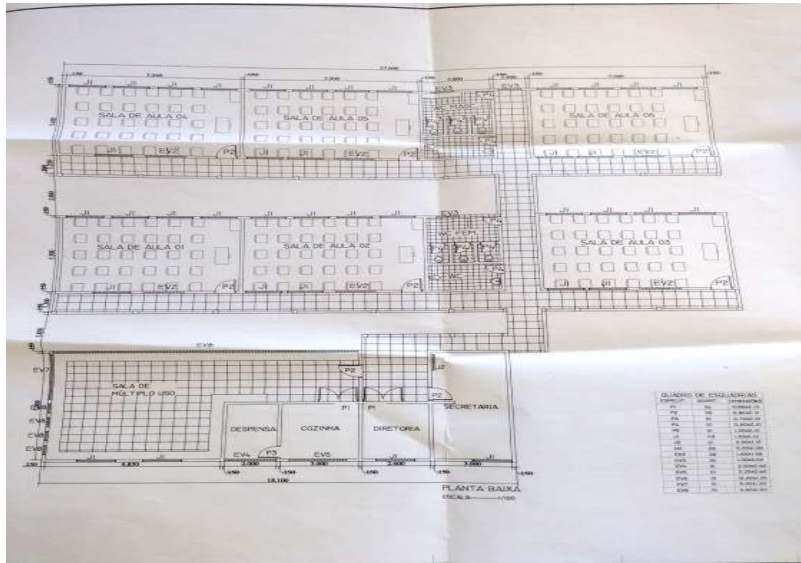
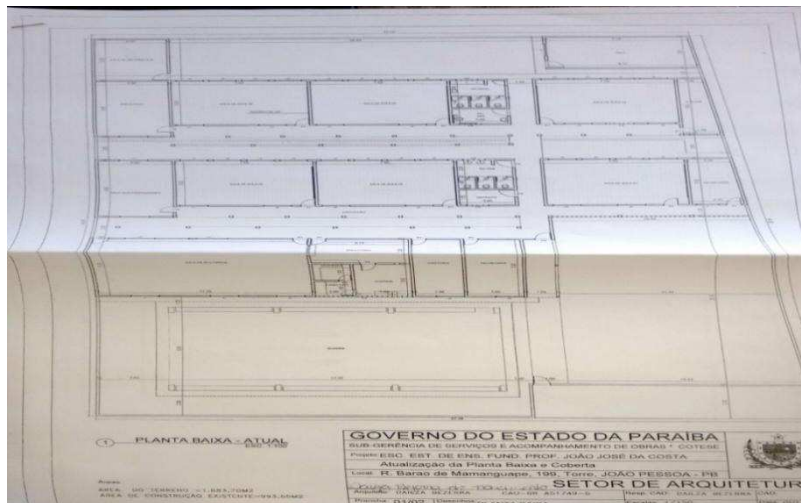


FIGURA 3: PLANTA DA EEEFM PROFESSOR JOÃO JOSÉ DA COSTA (2013)



REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes do fazer**. v.1. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

FARIAS FILHO, Luciano *et al.* História da educação em Minas Gerais: pequeno balanço e algumas perspectivas de pesquisa (1985-2001). In: GONDRA, José Gonçalves (org). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.

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

SILVA, Regina Celly Nogueira da. **As Singularidades do Bairro na Realização da Cidade: um estudo sobre as transformações na paisagem urbana do bairro da Torre na cidade de João Pessoa**. 1999. 142 p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo-USP.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs). **A cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

II PARTE
COTIDIANO, SUJEITOS E POLÍTICA

DE AMANTE INCONDICIONAL A RACIONAL CRIATURA: COTIDIANO, URBANIDADE E EDU- CAÇÃO EM CAMPINA GRANDE-PB 1920-1930

ELSON DA SILVA PEREIRA BRASIL¹

Era novembro de 1931, chegava às casas dos campinenses que tinham condições em adquirir a assinatura por doze mil réis anuais o terceiro número da revista *Evolução*, que desde setembro do mesmo ano já tinha seus números sendo vendidos. A revista apresentava um conjunto de textos de alunos (as), professores (as) e intelectuais da cidade e do estado. Também era por meio dela que o Instituto Pedagógico Campinense (IPC) se expunha como uma escola de referência na cidade.

O exemplar trazia estampado na capa uma foto do professor Clementino Procópio. A legenda o descrevia como o “decano da educação campinense”. O impresso também trazia “Poema fútil”

¹ O autor possui graduação em História (Bacharelado) pela Universidade Federal de Campina Grande (2014). Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Educação e História das Relações de Gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: história, educação, ciências humanas, PET História UFCG e Campina Grande. E-mail: elsonspb@gmail.com.

de autoria da poetisa Iracema Marinho, dedicado a “I.C”. que não sabemos quem foi, mas aparenta se tratar de uma paixão que a poetisa (eu lírico do poema) conheceu pelas ruas da cidade. Como assim? Em 1930, uma moça, uma mulher que se preze sair nas ruas da cidade, conhecer um rapaz e ainda lhe dedicar um poema em uma revista? Pois é, as coisas estavam mudando. Alguns consideravam normal e necessário; outros se espantavam com tudo isso e protestavam nos jornais. O nosso texto problematiza como essas mudanças na vida cotidiana da cidade foram acontecendo, sua relação com a educação e como alguns periódicos eram usados para enunciar esses discursos.

A revista *Evolução* foi um periódico que teve uma vida curta. Foi produzida entre os anos de 1931 e 1932, especificamente entre os meses de setembro de 1931, quando saiu o primeiro número, e abril/maio de 1932, quando saíram os números 8 e 9 em um mesmo exemplar. “Pelos Estatutos do “Instituto Pedagógico Campinense”, essa revista teria o nome de Revista Pedagógica; contudo, pareceu-nos mais acertado convertê-la em um *magazine*, em que todos, á uma, colaborem em assuntos variados, consoante o pendor de cada um” (EVOLUÇÃO, n.1, 1931, p. 9). Entre esses colaboradores, estavam alunos e alunas, professores e professoras do IPC, além de intelectuais da sociedade campinense, como Elpídio de Almeida e Iracema Marinho.

A revista representava uma novidade na imprensa de Campina Grande; tratava de assuntos ligados a instrução, cultura e interesses da elite campinense. Também trazia, publicados em suas páginas, artigos científicos, crônicas e poemas de alunos e professores. Além disso, já em seu primeiro número, os editores afirmaram

que se pretendiam “fortificados pelo viático da razão” (EVOLUÇÃO, n.1, 1931, p. 9).

Voltando a falar em Iracema Marinho, ela descreve em seu poema como os modos de conquista estavam diferentes de outrora. Também expõe um pouco de como as mulheres, desde fins do século XIX e início do XX, vinham conquistando o acesso à educação e eram tratadas. Essas mulheres recebiam dos homens e de outras mulheres mais conservadoras olhares tortos e eram tidas como sozinhas e infelizes. A racionalidade não era uma característica que se buscava em uma mulher. No início do poema, a personagem mulher traça um perfil de si dizendo:

(...) e, eu era assim a racional criatura
 Mais triste e mais sentimental da Terra.
 Indiferente e fria
 A tudo quanto a humanidade encerra,
 Vivia.
 Só nos momentos de maior tortura
 O meu maior prazer
 Era ler ... era ler ...
 Também
 Versos compunha, displicentemente,
 Somente
 Para embalar a minha própria dor.
 Indiferente e fria...
 Sem crer no amor
 (Para minha desventura),
 Nem no prazer que a humanidade encerra
 Porque eu era a racional criatura.
 (EVOLUÇÃO, n. 3. 1931, p. 7)

Até essa parte do poema, a mulher (a escritora) assume o papel de racional, uma mulher que se dedica aos livros, que se isola dos espaços de festa e de paquera. Mas em outro momento, as coisas mudam. Certo dia, narra o poema, ao caminhar pelas ruas, talvez de Campina Grande, a moça encontra alguém que lhe transforma a vida e o coração. Desse dia em diante, ela passa a andar pelas ruas a procurar seu admirador na esperança de olhá-lo nos olhos. A mulher do poema passa por uma mudança. De racional, aquela que se dedicava aos livros, a romântica, que sai de casa suspirando pelas ruas à procura do amado. A apaixonada de “Poema fútil” deixa de ser “racional criatura” para buscar sua paixão na rua. Mas havia outra parcela de mulheres que estava ansiando por outras mudanças. Talvez buscando fazer o inverso da mulher do poema e se tonar uma “racional criatura”. Deixar de ser apenas do lar, do casamento, e se dedicar aos livros para contribuir com “o crescimento da nação”, discurso que justificava algumas mudanças culturais naquele momento.

Se as mulheres estavam mudando seu comportamento, a cidade de Campina Grande também estava, pois na década de 1920 quando contava com menos de cem anos, enfrentava problemas no seu espaço físico e educacional. Para alguns, a cidade representava uma centelha de esperança e um jardim de prosperidade. Porém, os que aqui chegavam deslumbrando esperanças encontravam uma cidade em transformação, principalmente no que diz respeito ao saneamento básico, pois a cidade estava em desacordo com os padrões de higiene e urbanidade. Campina apresentava os seguintes problemas:

A cidade era atrasada, um povoado, ruas esburacadas, energia elétrica era deficitária e só funcionava até as 10 horas da noite (isso no centro, nos bairros

num tinha nem casas, quanto mais luz). O saneamento que só apareceu no governo de Argemiro de Figueiredo, em 1937, também era ruim e só poucos privilegiados tinham direito a essa água, pois a rede de distribuição era deficitária e não dava para atender a população toda. (DINOÁ, s/d, p. 73-74).

Olívio Rique chega a Campina em 1927, um ano antes da Escola Normal do IPC começar a funcionar e dois anos antes desta ser equiparada a Escola Oficial do estado. Sua fala está em sintonia com a de outros campinenses entrevistados por Dinoá (s/d) e que diziam que a cidade precisava ser higienizada e limpa.

Recebendo cada vez mais forasteiros que vinham comercializar seus produtos na feira ou vender algodão nos armazéns da Rua Marquês do Herval, a cidade dava margem aos discursos de que era uma potência no comércio do algodão, atraindo moradores de outras cidades, a exemplo de Herminio Soares de Carvalho, que chegou a Campina em 1928 vindo do sítio Riachão, distrito de Boa Vista de Campina Grande.

Quando eu aqui cheguei, a cidade, apesar de pequena, era uma potência mundial no comércio do algodão. O equilíbrio comercial era uma constante naquela época. [...] Incerteza, dúvida, temor, nos eram totalmente desconhecidos, daí a grandeza atual de Campina Grande. (DINOÁ, s/d. p. 81).

É em meio a esse cenário, de mudanças e permanências no comércio, no espaço urbano, nos modos de se comportar, que localizamos nosso texto. Um panorama que vai mudando com a

criação de escolas, jornais e revistas, e com a lenta sanitização das ruas. Mas também as permanências estão presentes. Os pobres continuam sem acesso à escola. Tendo de amanhecer o dia nas ruas à espera de frete, causando espanto em alguns transeuntes, ou pelo menos no cronista Cristino Pimentel, que escreve: “Meninos que, pela idade, deviam estar dormindo àquelas horas, de balaio nas mãos ainda não calejadas, à procura de fretes” (PIMENTEL, 2011, p. 83). São esses contrastes que nos impulsionam a escrever e a pesquisar.

Em nosso texto, daremos especial atenção às mudanças ocorridas na cidade que expressam o caráter de feminização do espaço urbano e do magistério. Pretendemos assim pensar e analisar como as mudanças na vida urbana de Campina Grande estavam relacionadas a um processo de feminização da sociedade, um movimento nivelador descrito por Albuquerque Jr.

Este movimento nivelador, visto como um embuste, uma ridicularia que se fez por episódios como da Abolição e da instalação da República, vinha sendo reforçado pelas mudanças de hábitos, costumes, valores, ideias, práticas econômicas e políticas, pelo avanço da urbanização, da industrialização, pelo aburguesamento das formas de vida, pela modernização técnico-científica e pela modernidade cultural. Esse movimento parecia atacar as bases em que se assentava, até então, o exercício do poder masculino. (ALBUQUERQUE JR., 2013, p. 38-39).

Mudanças que significaram a construção de uma nova sensibilidade urbana que fugia dos padrões patriarcais. A República, a modernização, a higienização das ruas e dos costumes representam

uma feminização, um adestramento nos costumes masculinos tidos como grosseiros e rudes, e que indicavam uma horizontalização nas relações entre os sexos.

PARA ALÉM DOS CÓDIGOS DE MODERNIDADE: A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE NOVAS SENSIBILIDADES PARA CAMPINA GRANDE

Campina Grande, entre fins da década de 1920 e nos primeiros anos da década seguinte, passava por um momento em que a sensibilidade dos campinenses dedicava especial atenção à vontade de modernização. Os campinenses aderiam cada vez mais a símbolos do novo, como a energia elétrica e o trem; a disciplina dos espaços urbanos e a higienização dos costumes passavam a ganhar vez nas rodas de conversas e nos emergentes grêmios de instrução. O espaço urbano de Campina era alvo dos discursos e das práticas dos campinenses. A feira tem sua história imbricada na história da cidade. No início do século XX, em meio a cheiros, texturas, sabores e odores, Campina tinha uma das maiores feiras da região, que funcionava na rua Maciel Pinheiro e adjacências. “No caso de Campina Grande, a feira e a rede ferroviária foram os grandes espaços para construir um modelo de cidade que entrou para a modernidade” (NASCIMENTO, 1997, p. 150).

Com a chegada do trem, a vontade de se modernizar aumentou e as transações econômicas também cresceram. O trem fortaleceria o vínculo entre Campina e a capital pernambucana. Campina Grande começava a se dizer mais importante que a própria capital do estado.

Campina Grande é uma cidade de vultoso comércio, realizando com a Capital, senão excedendo-a

no ramo de exportação. Sua indústria vai tomando incremento a cada dia. Sua vida agrícola é sua própria opulência pelo tributo convergente de produtos da zona do brejo e do alto sertão, cujo intercâmbio lhe dá o logar [*sic*] de destaque que vem desfrutando há muitos anos. (COMÉRCIO DE CAMPINA, 19 mar. 1932).

Com o aumento “vultoso” no comércio, a cidade passou a receber um número cada vez maior de forasteiros. Os comerciantes, vaqueiros e feirantes que vinham de outras cidades até Campina traziam em seu modo de vestir, de andar e de falar costumes diferentes. O que fazia ser necessária uma adaptação da cidade para receber esses novos visitantes. Para os editores da revista *Evolução*, as letras não estavam indo tão bem como o comércio.

O aspecto grandioso de Campina Grande impõe-se, é verdade, à rotina do forasteiro, e mesmo à daquele que quotidianamente aqui vive preocupado com os seus misteres materiais. Sendo assim, a mais importante praça algodoeira do país tem tido uma expansão admirável no domínio quase que exclusivo de interesses comerciais. Isso demonstra seu envolvimento palpável, visto que é o comércio grande cooperador do progresso. As letras, porém, já não são como em outros tempos. (EVOLUÇÃO, n.1, 1931, p. 1).

A cidade estava demonstrando crescimento econômico, impondo seu “aspecto grandioso” como a mais importante praça algodoeira, mas isso não era suficiente. As elites se mostravam desejosas por mudanças no cenário urbano. O desagrado com o não progresso nas letras é justificado pela saudade dos tempos *do*

gabinete de leitura 7 de setembro, “ponto de convergência dos que tinham o gosto pela arte do dizer” (EVOLUÇÃO, n. 1, 1931, p.1). Essa saudade vem acompanhada por uma ansiedade de colocar Campina entre as cidades mais desenvolvidas do país. O apelo é para os filhos de Campina, que devem promover o crescimento intelectual da cidade.

Se pelo exterior Campina apresenta uma imponência arrebatadora, interiormente, isto é, espiritualmente, estacionou e precisa que seus filhos a impulsionem como possantes propulsores até que a nivelem com seu saudoso passado.

Pela sua expansibilidade comercial, industrial e cidadina, este lugar já podia ocupar uma posição de destaque superior à das cidades interiores do Nordeste, e paralela à das mais adiantadas do nosso país, no domínio intelectual. (EVOLUÇÃO, n. 1, 1931, p. 1).

Na década de 1920, Campina Grande é caracterizada por uma nova cartografia nos sistemas de ensino. A criação e o fechamento de pequenas escolas demonstram um cenário de incertezas para a instrução da cidade e despertam nos campinenses o desejo de estabilizar o cenário educacional e quem sabe, assim atrair mais investimentos dos empresários que por ali passavam comprando e vendendo algodão.

Esse desejo de, por meio do ensino, rever os costumes que ainda estavam atrelados a valores patriarcais emerge no Brasil, principalmente, com a proclamação da República. Com o “prelúdio republicano”, uma nova ordem social chega ao país tendo como meta uma “ilusão de progresso”. É nas primeiras décadas do século

XX que são apontados, em âmbito nacional, “as ideias fundamentais e empreendidas as ações pioneiras que lançaram as bases institucionais da moderna organização escolar brasileira” (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p.239). Isso repercutia em Campina Grande, e os campinenses desejavam ser referência também por sua produção intelectual.

Para os autores da *Evolução*, não era suficiente apenas o crescimento comercial, Campina precisava ir além, inserir-se em um processo modernizante que já atingira outras cidades do estado; e essa inserção, segundo a revista, só seria possível por meio da educação. E não era qualquer educação que valia, tinha de ser o ensino normal, de preferência o da Escola Normal João Pessoa. Mas mesmo esse não era suficiente para suprir as angústias por ver Cajazeiras com um curso secundário:

Não vamos muito longe, senão a Cajazeiras, que além da Escola Normal, como a nossa, possui um curso secundário – o Seminário diocesano – e veremos insofismável a nossa inferioridade. (EVOLUÇÃO, n. 1, 1931, p. 1).

O autor do texto se mostra inconformado com o fato de a cidade sertaneja ser inferior economicamente a Campina, mas ter uma escola Normal equiparada ao Colégio Pedro II, na época referência nacional em qualidade de ensino. Diz ele: “E nós que temos proporção para muito mais não possuímos ainda um ginásio equiparado ao Pedro II” (EVOLUÇÃO, n. 1, 1931, p. 1). Assim, é possível compreender como era produzido um discurso dizendo que a educação se fazia necessária para que os campinenses afirmassem seu ideal de modernidade.

Desde 1925, algumas mudanças no cotidiano das pessoas já eram percebidas. Um costume que vai caindo no desuso, ou pelo menos sendo mal visto pelo discurso jornalístico, é o de se preocupar com a vida alheia. As relações entre os vizinhos vão sendo reduzidas. O velho costume de ficar nas portas é substituído pelas tarefas do dia a dia. O *Album industrial e comercial de Campina Grande*, produzido em 1925, traz o seguinte relato no texto “Meio ambiente”.

Hoje, já não somos aquela mesma gente de alguns anos atrás, muito impressionada com a vida alheia, muito carente de ocupação frutífera, ouvido alerta, noite alta, às portas da casa visinha, para ter, no outro dia, o imprescindível prato da mais reles mexerique. Não. (*sic*).

Nesse ano, o autor do texto atribuiu tal mudança a um processo de transição por que a cidade passava no início dos anos 1920. A atividade intelectual começava, segundo o texto, a ocupar a mente dos campinenses, os quais estavam despertando para a urbanidade, tendo de se comportar como legítimos moradores de centros urbanos, higienizar seus modos, assear seus costumes. Modos esses que remetiam ao feminino. A delicadeza, a dedicação maior às letras, a higienização dos costumes aos poucos vão caindo nos gostos da elite. É a cidade que, aos poucos, vai se feminizando na aderência aos costumes ditos femininos.

URBANIDADE E EDUCAÇÃO: “COSTUMES FEMININOS” QUE FEMINIZAM

Em Campina Grande, a modernidade, ou o desejo dela, consistiu em uma busca de alguns membros da elite em construir uma imagem:

De cidade contraposta à imagem de campo, tanto em seu aspecto urbano quanto em seu aspecto humano, de distanciar os elementos urbanos dos elementos rurais, a sociedade da natureza, o homem do animal, a ciência da superstição e do senso comum. (AGRA, 2010, p. 50).

Uma das maneiras encontradas para fugir do passado que lhe dava a imagem de antiquada era a educação. Segundo Andrade:

A educação era uma engenhosa arma para “moldar” os sujeitos aos valores que conclamavam urbanização, estética e embelezamento. A escola assumia, neste contexto de turbulência, um papel redobrado na educação dos indivíduos, estando entre suas funções a formação escolar e o disciplinamento moral. (ANDRADE, 2012, p. 239).

Desde 1925, era grande a preocupação com a instrução dos campinenses. Segundo o *Anuário de Campina Grande*, de 1925, a falta de instrução no país fazia com que o brasileiro fosse “fraco, ineficiente, incapaz de formar a grandeza de sua nacionalidade, dentro das próprias possibilidades das riquezas de seu país” (p. 47). O texto ainda prossegue depositando as suas esperanças de que o Brasil só mudaria se os governos investissem em educação.

O governo que quisesse trabalhar pelo engrandecimento da instrução do nosso povo elevaria o Brasil à culminância de suas glórias, tornando-o uma das respeitáveis potências do mundo [...] não existe nenhum meio a melhorar a nossa nacionalidade a não ser a educação de seu povo. O nosso povo quase não possui instrução. (*Op. cit.*, p.).

A educação se configurava como o novo depositário das esperanças de progresso e desenvolvimento da nação. A República mulher traz consigo algumas mudanças. A família deixava de ser a única responsável pelos cuidados dos filhos, o estado passava a gerir a educação de meninos e meninas.

Os lugares de produção de subjetividades se diversificavam, mudando também os modelos de identidades que eram oferecidos às crianças em processo de construção da subjetividade. (ALBUQUERQUE JR., 2013, p. 43).

No que tange à mudança no lugar de homens e mulheres, o riso entra como canal de exposição da desvirilização do homem, que estava sendo aos poucos domesticado e virando motivo de piada nas páginas da *Evolução*. Em 1932, a coluna *Para rir* trouxe:

Certa viúva inconsolável chora desesperadamente a morte do esposo, o que faz com que uma senhora pondere à lacrimosa amiga:

-- Mas, como choras tanto, se tu mesma sempre me dizias que teu marido era um animal?

-- Era mesmo; mas, o caso é que já o tinha domesticado. (EVOLUÇÃO, n. 7, 1932, p. 9).

Aos poucos, homens e mulheres eram “domesticados”, disciplinados. Até o homem “bruto” que expunha sua animalidade na rua estava sendo domesticado. Alguns homens se abriam para as mudanças advindas com a República, os quais eram considerados “domesticados”, ou desvirilizados. Nesse processo, os homens vinham perdendo, portanto, um dos traços definidores da

masculinidade, segundo Freyre, chamado de patriarcal, ou seja, “a vontade e o monopólio do mando, do exercício da autoridade e da explicação do poder”, dentro e fora de casa (ALBUQUERQUE JR., 2013, p. 50).

Na década de 1920, o número de locais para educação das crianças oscilava em Campina, as escolas da paróquia que foram abertas, em menos de dois anos, fecharam as portas. Ou como o colégio de Clementino Procópio, que funcionou até 1935; e o IPC, que foi fundado em 1919; entre outras que surgiram nesse momento. Percebemos que os discursos da época relacionam a criação dessas com o sucesso econômico que o comércio proporcionava a Campina. As famílias dos comerciantes estavam obtendo um maior poder econômico e político também. Esse maior poder começa a gerar, importar novos saberes para educar e produzir sujeitos modernos para a cidade, pois “o poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi sobre um conjunto de disciplinas militares e escolares” (FOUCAULT, 2012, p. 148). Era o saber institucionalizado, a escola, portanto, que faria das crianças campinenses cidadãos educados. Por essa via, a cidade cortaria seus vínculos com o sentimental, que é da ordem do irracional, e passaria para o racional (o saber instituído) e se tornaria uma racional criatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constantes mudanças na vida política, econômica e cotidiana de Campina Grande repercutiram diretamente na educação e na vida das mulheres. Quando se diz que há uma mudança na

situação feminina, narrada no início deste texto por Iracema Marinho, tenta-se mapear de certo ângulo como essas mulheres, que se dedicam ao magistério, têm suas vidas afetadas. Como se realizam profissionalmente, mas também como passam a ser vitimadas pelo preconceito de uma sociedade que ainda não sabe lidar muito bem com o empoderamento feminino.

A cidade cria para si uma aura de moderna. Seus discursos a dizem grande, desenvolvida, limpa e educada. O comércio que se expande abre as portas da cidade para forasteiros e traz costumes diferentes. Esse crescimento econômico leva os intelectuais da cidade a compararem o município com outros, a desejar ter suas escolas reconhecidas pelos órgãos reguladores. A racionalidade rouba o espaço do romantismo.

A própria urbanização vem simbolizar uma feminização do espaço urbano. As mulheres na sala de aula ou passeando pela rua rumo ao trabalho geram estranhamento. Rompem as fronteiras do lar. É certo que pagam um alto custo, o de serem negativamente vistas como “racionais” em uma sociedade que valoriza a mulher delicada e romântica.

Quando chega a hora de terminar um texto, chega também o momento de quebrar as regras dos pares. Quebrar a invisível barreira, com tantos rostos, que separa pesquisador/escritor. Desejar que a pesquisa empreendida e que as linhas escritas não produzam muito no leitor, se não a vontade de pesquisar ainda mais sobre o tema.

REFERÊNCIAS

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con) formação das identidades profissionais. In: **VI Seminário da Redestrado** - Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ-Rio de Janeiro, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 38. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Nordestino**: invenção do “falo”- uma história do gênero masculino (1920-1940), 2ª ed., São Paulo: Entremeios, 2013.

ALMEIDA, Elpídio de. **História de Campina Grande**. 2. Ed. João Pessoa: Edufpb, 1998.

ANDRADE, Vivian Galdino de. A Compreensão de uma ‘modernidade pedagógica’ através do Instituto Pedagógico Campinense (1919-1950). In: **Anais do IX Seminário de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. UFPB – João Pessoa, 2012.

BRASIL, Elson da Silva Pereira. “Perfis Normalista”: Disciplinando O Magistério Na Década De 1930 Em Campina Grande-Pb. In: **Anais do II Colóquio Nacional História cultural e sensibilidade**. Caicó-RN, 2012.

CÂMARA, Epaminondas. **Datas Campinenses**. Departamento de Publicidade – Academia Paraibana de Letras. João Pessoa – PB, 1998.

CHAMON, Magda. **Trajetória da feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Roberto Machado (Org. e trad.) 30. Ed - Rio de Janeiro: Graal, 2012.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos, In: PINSKY, Carla Bessanezi (Org.). **Fontes históricas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011. P. 111-153.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. 3. Ed. João Pessoa: Conselho estadual de Educação, 1996.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes do. **Disciplina e espaços**: construindo a modernidade em Campina Grande no início do século XX. Recife, 1997. Dissertação de Mestrado em História apresentada ao PPGH da UFPE.

OLIVEIRA, Ricardo Santa Rita de. **“Educação, Gênero e modernidade”**. Discursos e práticas educacionais no Brasil entre 1870 e 1910. Tese de doutorado apresentado ao PPGH-UNICAMP, Campinas-SP, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: Nicolau Sevcenko. (Org.). **História da Vida privada no Brasil**: da Belle Époque à era do rádio. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3, p. 7-48.

SILVA, Paloma Porto. **(Des) Alinhando alguns fios da modernidade pedagógica**: um estudo sobre as práticas discursivas em torno da educação infantil em Campina Grande-PB (1919-1945). Dissertação (Mestrado em História, Universidade Federal da Paraíba), João Pessoa, 2010.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis** (Brasília), v. 2, p. 271-292, 2011.

“A ETIQUETA DA PENA”: ELLEN G. WHITE E OS CONSELHOS AOS ESCRITORES E EDITORES ADVENTISTAS (1848-1910)¹

DÉBORA DA SILVA SOUSA²

THIAGO RAFAEL OLIVEIRA³

PREMISSAS DE UMA ESCRITA

Numa reunião efetuada em Dorchester (Massachusetts), em novembro de 1848, foi-me concedida uma

1 Uma primeira versão do presente artigo foi publicada no IX Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em agosto de 2017 pela Sociedade Brasileira de História da Educação. No referido evento, foi publicado com o seguinte título: “O prelo que pedagogiza a pena – Ellen G. White e os conselhos aos escritores e editores adventistas (1848-1910)”.

2 A autora possui licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG) e mestrado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (PPGH-UFCEG). É doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPA) e membro do grupo de estudos História das Práticas e Saberes Médicos. Atua nas seguintes temáticas: história da saúde infantil, representações e identidades acerca da infância; história da educação nas aproximações entre os saberes médicos, educacionais e religiosos; práticas e conhecimentos médicos, higienização e eugenia; história das instituições educacionais como hospitais, policlínicas e denominações protestantes. E-mail: deboraketmet@gmail.com.

3 O autor é graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande, câmpus I. É pesquisador do campo de História e Literatura com seus diálogos com memória, trauma e testemunho. É mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Campina Grande, onde está vinculado à linha de pesquisa da História Cultural das Práticas Educativas. E-mail: rafaelhistoriaufcg@gmail.com.

visão da proclamação da mensagem [...]. Depois da visão eu disse ao meu esposo: “Tenho uma mensagem para ti. Deves começar a publicar um pequeno jornal e mandá-lo ao povo [...]

(WHITE, E. 1979, p. 127)

Inverno de 1848. A neve cai no extremo nordeste da Nova Inglaterra. Apesar das intempéries, Ellen Golden White⁴ e seu esposo, o pastor James Springer White,⁵ continuaram tomando o “vapor”, viajando entre as federações do Maine e de Massachusetts, para que suas vozes ensinassem aos estadunidenses acerca da doutrina do segundo advento.⁶ A palavra dita e ouvida ainda consistia no principal mediador (PAIM, 2005) entre os enunciados instrucionais adventistas e seus possíveis leitores.

Não se tratava, todavia, de uma palavra qualquer. Tratava-se, pois, de textualidades que eram emanadas de uma boca que dizia ter o dom de profecia. Desta prática, que se fez por meio de sonhos e visões que Certeau (2016, p. 192-193) compreende como uma experiência mística de uma “semicegueira do sujeito”, que “cria o vazio em que ressoa a palavra do outro”, posicionou Ellen G. White, no decorrer das décadas, em um lugar contestador para o

4 Nasceu em Gorham, Maine, em 26 de novembro de 1827. Faleceu em Santa Helena, Califórnia, em 16 de julho de 1915.

5 Nasceu em Palmyra, Maine, em 04 de agosto de 1821. Faleceu em Battle Creek, Michigan, em 06 de agosto de 1881.

6 O Movimento Adventista teve emergência em meados de 1830, a partir das pregações do senhor Guilherme Miller. Este pregava que Cristo retornaria muito em breve, especialmente, no decorrer do ano de 1843. Portanto, a crença nesse segundo advento acabou por nomear, inicialmente, o movimento. No decorrer das décadas, quando a denominação foi institucionalizada, seus membros acrescentaram a nomenclatura “sétimo dia”, após Ellen Golden White ter tido uma visão acerca da observância do sábado como dia a ser guardado. Desse modo, a partir de 1860, a congregação foi batizada como Igreja Adventista do Sétimo Dia.

seu sexo (FOUCAULT, 2012), a saber: de pertinência e autoridade no interior do adventismo (KNIGHT, 2015).

Em conformidade com isso, a senhora White, historicamente, vivenciou a quebra de uma tradição cristã que silenciou, por séculos, a voz pública do feminino nas práticas espiritualistas desenvolvidas no protestantismo estadunidense. Referimo-nos ao renascimento religioso⁷ que se apoderou de muitas das doutrinas protestantes, a partir de 1800, em que os seus líderes passaram a ler o feminino como importante instrumento para a adesão de outras mulheres a esse movimento protestante amplo,⁸ quando lhes consentiu o direito de orarem publicamente ainda que, para outras funções, a exemplo da escrita, uma mulher em público se situasse sempre deslocada (PERROT, 1998).

Nesse sentido, quando Ellen se disse nomeada divinamente para a missão da instrução, cravou-se em seu corpo a condição de contestação e inversão dos lugares preconizados pela feminilidade no sexo para o protestantismo,⁹ embora isso se tenha feito por argumentos que não dialogavam com as contestações feministas de seu

7 Foi no contexto dessa valorização da espiritualidade pregada pelo reavivamento protestante estadunidense que Ellen se tornou membro da Igreja Metodista em 1842. No mesmo ano, conheceu as concepções de Miller em uma reunião realizada em Portland, Maine. Ela e a sua família permaneceram como metodistas até o ano de 1843, quando foram desligados desta denominação porque Ellen pregava, publicamente, a doutrina do segundo advento, preconizada por Miller. No que concerne ao seu esposo, ela o conheceu em Orrington, Maine, no ano de 1845, quando iniciou os trabalhos de evangelização em cidades e vilas daquela federação. No ano posterior, casaram-se.

8 Destacaram-se as denominações Metodista e Batista. Não consideramos o adventismo nesta categoria porque o movimento se apresentava em sua inicial aparição.

9 Podemos dizer que esses deslocamentos se deram sem contestações em parte. Em sua escrita de si, Ellen relembra que encontrou oposições dentro do próprio adventismo a respeito de seu suposto dom profético, o qual era lido por alguns como diabólico. Além disso, nas viagens de evangelização que realizou antes de casar, sempre ia acompanhada de uma presença masculina, seja um parente, seja um irmão que compartilhava da mesma fé (WHITE, 1979).

tempo, sendo operacionalizadas ao falar de si como a divinamente disseminadora da mensagem que educa e prepara almas para serem salvas no segundo advento. Deslocamentos se iniciaram pela fala e, paulatinamente, consolidaram-se pela pena quando Ellen G. White - como ela assinala em seus manuscritos e escritos impressos na condição de autora (CHARTIER, 2014) - passou a publicar, em periódicos e livros, as profecias que dizia receber. Relatos que educam e que foram elaborados a partir de uma “provocação” mística incitaram o seu cônjuge a publicar um pequeno jornal, como demonstra a citação epigráfica.

Ao que sugerem as palavras impressas de Ellen, como a ela iremos nos referir no decorrer deste artigo, ela vivenciou, ainda, a sugerida “revolução da leitura”, aludida por Chartier (2009), cujos impressos, dentre esses os periódicos, perpassaram uma frenética mudança qualitativa e quantitativa de suas produções e circulações, suscitando uma verdadeira “mania da leitura”.¹⁰ Instaurou-se por isso, nos oitocentos, um concorrido mercado editorial e tipográfico de enunciados seculares e religiosos que disputavam, através da palavra impressa, as sensibilidades do leitor.

Ellen, porquanto, parecia ciente da necessidade de ser produzida uma literatura adventista educativa que pudesse adentrar esse fascinante circuito da cultura escrita. Primeiramente, convocou o próprio esposo, como já dissemos, a tornar-se um escritor, autor e editor. Posteriormente, vivenciou com ele essas práticas¹¹

10 Para o contexto aqui estudado, a disseminação da prática de ler textos impressos era particularmente notada nas federações localizadas no norte e no extremo nordeste dos Estados Unidos. Isso se explica em decorrência de seus moradores terem sido predominantemente protestantes e o protestantismo, em suas diferentes vertentes, ter enfatizado a educação escolar como importante dispositivo para o aprendizado de “dogmas”.

11 Ao que sugerem as suas memórias, outros adventistas já publicavam acerca do segundo advento esporadicamente em outros periódicos desde a época de Miller. Todavia, esclare-

e, lendo-as, elaborou um manual pedagógico dedicado, exclusivamente, às boas maneiras nas artes de escrever, inserindo os textos que compõem essa materialidade no gênero literário consagrado ao “bom-tom” dos comportamentos e das maneiras (SCHWARCZ, 1997). Assim, Ellen propôs o refinamento das práticas escriturárias dos adventistas de modo a tornar os periódicos¹² do segundo advento um singular e atrativo instrumento evangelizador através de artigos que moldariam os sentidos e as posturas de seus leitores (adventistas ou não) nas atividades públicas e privadas.

A partir dessas premissas, pretendemos, neste artigo, analisar as recomendações dessa autora dirigidas aos pares escritores e editores, com ênfase nos princípios instrucionais que recaíram sobre as maneiras de elaborar as primeiras revistas e gazetas adventistas. Para tanto, utilizamos como *corpus* documental o guia

emos que, até então, os adventistas não tinham a sua própria gazeta. Elucidamos também que, embora no ano de 1848, Ellen ainda não publicasse, ela já praticava a escrita em conjunto com o seu esposo, uma vez que, em 1851, publicou o primeiro esboço de sua autobiografia, abrangendo, aproximadamente, seus anos de vida entre as décadas de 1840-1850. A mencionada escrita de si introduziu Ellen nas práticas de escrever e publicar.

12 Conforme Faulhaber (2012, p. 34), quando os textos passam para a etapa de bens culturais mercantilizados, quando se materializam e circulam nos impressos - considerando-se que os periódicos também possuem um valor quantitativo no interior de uma cultura escrita -, “fundem-se as definições de forma, conteúdo, propriedade e uso comum, apropriação material e criação simbólica” colocadas pelo corpo administrativo e editorial. A despeito disto, Ellen lembra que o primeiro periódico que organizou com o esposo e outros adventistas chamava-se *Present Truth* (A Verdade Presente), incentivado pela experiência mística que expusemos assim que iniciamos este artigo. Era um periódico pequeno, cujos tamanhos das páginas eram de mais ou menos entre 15 e 25 cm, escrito e assinado somente por James White com as instruções conjuntas de Ellen G. White. Produzido em uma tipografia particular, seus quatro números, contendo cada um oito laudas, circularam entre julho e setembro de 1849 em espacialidades que variavam conforme as cidades que eram visitadas pelo casal em sua cotidiana prática de converter com a voz e que, neste momento, igualmente fluíam da pena (WHITE, 1979). Apesar de publicar em suas páginas assuntos referentes à brevidade do segundo advento, não consideramos esse impresso como pioneiro dos periódicos adventistas do sétimo dia porque ele resultou de uma ação muito mais isolada do que coletiva e sua circulação apresentou-se efêmera.

impresso *Outro poder-conselhos aos escritores e editores*, que reúne os manuscritos e artigos assinados por Ellen e abordam o respectivo tema, cujos editores adventistas brasileiros, deste modo, o traduzem na primeira edição aqui operacionalizada. Somamos a isso alguns textos autobiográficos compilados na escrita de si, *Vida e ensinos*, por ser uma produção textual contemporânea à tessitura educativa ora esquadrinhada, corroborando, assim, para que compreendamos melhor os textos contidos no citado manual. Os conselhos foram escritos e publicados nos Estados Unidos entre os anos de 1848-1910, e orientou toda a obra impressa adventista produzida nesse recorte temporal/espacial.

Por sua vez, para o proposto artigo, apropriamo-nos das contribuições teórico-metodológicas fomentadas pelo historiador cultural Roger Chartier, sobretudo, a categoria de edição e tradução, como as intervenções por que passam os manuscritos antes de sua impressão, considerando que a “materialidade do livro é inseparável da materialidade do texto” (CHARTIER, 2014, p. 11): mudanças lexicais, estéticas, culturais e gramaticais; revisões que repartem e distribuem em seções os textos. E seus diálogos com as discussões desenvolvidas a despeito da escrita e da autoria, demarcando essas práticas entre o assinalamento do manuscrito e a sua posterior assinalação quando em circulação como marcas da “função-autoral”. Não deixando o autor, após todas essas ingerências, sua marca, os traços de si no texto, pois, ainda que não seja possível falarmos de uma total “originalidade” entre o manuscrito e o impresso, o autor e a sua obra se entrelaçam pelo contexto biográfico, que é a matriz de sua escrita.

Decerto, o sugerido artigo a ser apreciado pressupõe que a escrita oitocentista voltada à produção de uma “ciência” da ci-

vilidade das práticas corporais não excluiu de sua normatização a educação das posturas dos escritores, e posteriormente, dos autores. Aparentemente, a exceção pesava, apenas, sobre o cotidiano dos leitores dos manuais pedagógicos, pois o ritual da interiorização dessa pedagogia do corpo iniciava-se no silêncio do quarto, sob as folhas brancas e a pena com que o escritor rabiscava nos papéis.

O REQUINTE DA PENA, A EDIÇÃO DA ESCRITA

Entre os anos de 1850-1910,¹³ Ellen recorrentemente praticava as artes de escrever na composição de novos artigos e na revisão dos já escritos. Para tanto, sempre procurava, por entre os cômodos das diferentes casas em que morou,¹⁴ um espaço aconchegante que lhe permitisse a realização plena dessas atividades, que em muito a agradavam. Seu intuito era educar os adventistas para torná-los idôneos nas práticas de viver a religião com os desafios cotidianos nos dias que antecederiam a volta de Cristo (WHITE, 1979). Porquanto sempre lhe foi corriqueira a passagem pelo processo criativo que vivencia um “intelectual” que sai da função de escritor para de autor (CHARTIER, 2014), fazia ela própria, bem como os editores que receberam os seus manuscritos, os gestos educativos, seletivos e corretivos para adequar os escritos aos formatos de edição e publicação que conferiam a circulação dos manuais whiteanos de civilidade.

13 Como mencionamos em outra nota, Ellen iniciou as suas práticas de escrever aproximadamente no ano de 1850 e, no ano seguinte, publicou o seu primeiro manuscrito em formato livro.

14 Por necessidade da obra missionária, Ellen e seu esposo se mudavam recorrentemente de cidades e até mesmo de federações: Maine, Massachusetts, Nova Iorque, Califórnia e várias cidades que compõem esses estados.

Ciente dessas práticas que perpassam a edição e a circulação de um escrito, a adventista passou a redigir pequenos textos que ensinavam aos escritores, autores e editores do segundo advento a etiqueta da palavra impressa para tornar os periódicos adventistas convidativos. Assim, Ellen esclareceu a utilidade das publicações adventistas: “O grande objetivo de nossas publicações é exaltar a Deus e atrair a atenção das pessoas para as verdades vivas da Palavra de Deus” (WHITE, 2010, p. 11). Deste recorte textual, Ellen sinalizava para o leitor que a função do prelo adventista nada mais era que um instrumento de convencimento e conversão acerca da doutrina do segundo advento de Cristo, considerando ela que a circulação dos textos não se limitaria aos leitores adventistas. Portanto, deveriam os periódicos ensinar a santificação da alma, do corpo e do espírito, transitando seus conteúdos pelas temáticas da educação familiar, escolar, na Igreja e no lar; da saúde física e espiritual; das maneiras corretas de vestir-se e alimentar-se; sobre as práticas do que ler e como ler, os modos de meditar e orar, sem excluir, claro, alguns artigos sobre as maneiras apropriadas de escrever e publicar “as receitas” que produziram verdadeiros alimentos intelectuais.¹⁵

15 Os referidos conteúdos educativos apresentam-se impressos nos primeiros periódicos adventistas, nos quais Ellen teve participação ativa no decorrer de suas organizações tipográficas e editoriais: a revista *Review and Herald* foi criada, em novembro de 1850, por Ellen, James e outro adventistas. Inicialmente, o periódico denominou-se *Advent Review and Sabbath Herald* (Revista do Advento e Arauto do Sábado) e, ao seguir muitas das prescrições colocadas acima, é considerado, historicamente, como o principal periódico do segundo advento. Cronologicamente, em agosto de 1866, após uma assembleia da Associação Geral, fundada na mesma década em que se deu a institucionalização da Igreja, foi determinada a criação do segundo periódico, *The Health Reformer* (O Reformador da Saúde), que circulou com essa nomenclatura entre os anos de 1866-1878, passando a ser chamado de *Good Health* (Boa Saúde) (WHITE, 2010, p. 126). Sua criação se deu a pedido da própria Ellen, após afirmar ter recebido duas visões, uma em 6 junho de 1863 e outra em 25 de dezembro de 1865, as quais tratavam da importância da saúde do corpo como pressuposto para a salvação. A proposta Reforma da Saúde baseava-se, basicamente, em 14 pressupostos: 1° alimentar-se de verduras e frutas; 2° consumir trigo não refinado; 3° substituir a manteiga por algum tipo de creme; 4° mastigar bem os

Acreditava-se que as práticas modeladoras da doutrina adventista do sétimo dia, quando praticadas, salvavam almas. Pois os adventistas que organizavam os impressos do segundo advento os liam como uma materialidade singular por serem os conteúdos dialogados com temáticas do cotidiano que se entrelaçavam às experiências espirituais direcionadas para o “fim dos tempos”, enquanto outros prelos tratavam dos mesmos assuntos articulando-os, todavia, às leituras científicas, eruditas, poéticas e literárias (WHITE, 2010).

alimentos; 5° evitar carne e peixe; 6° omitir gorduras e molhos; 7° evitar todos os tipos de estimulantes, como chás, café, tabaco e álcool; 8° consumir bastante água; 9° a última refeição ser feita de três a quatro horas antes de dormir; 10° evitar comer demais; 11° dormir em espaços ventilados; 12° evitar roupas apertadas; 13° tomar banhos mornos; e 14° exercitar-se (KNIGHT, 2015). Esse estilo de vida em muito se assemelha ao conceito denominado de Reforma da Saúde que já circulava nos Estados Unidos desde 1830. A categoria foi disseminada pelo ministro presbiteriano Sylvester Graham, no contexto do já citado reavivamento espiritual (FERNANDES; MORAIS, 2014). Um pouco antes de Ellen propor a criação de um periódico voltado, especificamente para uma educação da saúde, ela escreveu, em 1861: “Nossas publicações devem ser impressas noutras línguas para que sejam atingidas as nações estrangeiras” (WHITE, 1979). Corroboradas, também, por um chamado divino em visão, Ellen tratou de atribuir ao feminino a utilidade de, “estudando outras línguas e ocupando-se em traduzir” (WHITE, 1979, p. 210) uma prática de tornar a palavra impressa adventista uma cultura, igualmente, escrita de e para a conversão. A *Signs of the Times* (Sinais dos Tempos), a partir das prescrições de Ellen, realizava uma dupla “fissura” das palavras: atribuía um posicionamento às práticas de escrever que incluía o manuseio da pena pelo feminino, mesmo que nas práticas de traduzir, que extrapolava o lugar escriturário que Ellen como parte deste sexo exercia quase que exclusivamente; e as interferências que essas leituras ocasionavam ao texto em sua tradução, pois, de acordo com Chartier (2014, p. 11), “a mesma obra não é de fato a mesma quando muda sua linguagem, seu texto ou sua pontuação” para aproximá-la de outros modos de cultura escrita. Não se tratava, desse modo, de uma ruptura total. Por sua vez, os mesmos conteúdos textuais abordados em línguas distintas dialogavam, tornando esse jornal, publicado primeiramente em 4 junho de 1874 e editado inicialmente por James White, como importante instrumento missionário no oeste dos Estados Unidos e, posteriormente, nas práticas missionárias adventistas na Austrália que se deram com a colonização britânica da Oceania. Como afirmou Ellen em 1879, a *Signs of the Times* era a revista missionária adventista que deveria, mais do que nunca, manter a simplicidade, a objetividade e a concisão em suas páginas, preceitos recomendados para todos os periódicos, como importantes traços escriturários a serem observados pelos escritores, autores, editores e, agora, também pelas tradutoras, para que a persuasão da doutrina do segundo advento fosse realizada com sucesso entre os britânicos e, sobretudo, entre os grupos étnicos que eram naturais da recém-colonizada região.

Destarte, os conteúdos dos impressos deveriam ser “devotados à publicação de assuntos vivos e relevantes [...] repleto de pensamentos práticos, animadores e enobrecedores [...] que comuniquem ao leitor a ajuda, iluminação e boa disposição” (WHITE, 2010, p. 14) e que mesmo em conformidade com a ciência, deveriam, tão somente, corroborar os preceitos e as normas adventistas. Atribuição que não era estendida aos romances e à ficção, uma estética escriturária, em voga, que além de articulada aos prazeres “mundanos” efetuava o adoecimento da mente e do corpo. Ellen, aqui, se apropriava da leitura medical dos efeitos “da fúria de ler” do consumo desta literatura embriagante, que excitava as sensibilidades à fantasia e à recusa da realidade (CHARTIER, 2009, p. 93). Na seção do manual que inaugura as prescrições, Ellen se dedicou às maneiras de escrever e ensinou, primeiramente, ao escritor que os adventistas não necessitavam de romance e ficção, mas de uma pena que tratava no papel com palavras de objetividade, com clareza, de histórias concretas de quem praticava e vivia para o evangelho. E nunca deviam esquecer os caros escritores que ambicionavam assinar publicamente textos para se tornarem autores: o “Assim diz o Senhor”, termos que deviam anteceder qualquer palavra dita pela pena, pois, dessa maneira, apresentava-se singularizado o escrito adventista como parte de uma doutrina que tinha como pressupostos os “dons carismáticos” (CERTEAU, 2016) whiteanos.

Devemos ressaltar que essas prescrições - direcionadas ao refinamento da pena dos que pretendiam escrever para os periódicos adventistas ou mesmo para corrigir “a mente e a mão” dos que já escreviam, uma vez que essas normas se fizeram tecidas em concomitância à emergência das revistas e jornais adventistas - foram, ainda, elaboradas em conjunto com as próprias leituras que Ellen

realizava dos periódicos em circulação. A cautela que emanava de suas regras prescritivas parte de um diagnóstico que ela mesma realizava acerca das “enfermidades” escriturárias que faziam do prelo e das páginas adventistas emanar uma mensagem de cheiro de “morte para a morte”, quando deveriam expressar uma missiva de “um cheiro de vida”: “Tenho me entristecido grandemente pelas publicações que saem de nossos prelos e que rebaixam a verdade a um nível que jamais poderia acontecer” (WHITE, 2010, p. 21).

Ellen referia-se à notável escrita romanesca e ficcional, à exacerbada valorização de atitudes humanas, à ausência de objetividade e simplicidade na estética escriturária e à distribuição dos textos em artigos longos e enfadonhos. Esta última regra, contudo, requer algumas considerações. A escrita instrucional de Ellen sobre o tema ora analisado apresenta em alguns momentos o seu contexto autobiográfico, uma escrita de si que se relaciona às suas práticas escriturárias, como já dissemos. A despeito do tamanho dos artigos a serem publicados, ela disse: “Não sinto que devo medir as linhas que eu escrevo [...]. O pedido feito é: Pequenos artigos, irmã White. Nem sempre podem ser assim” (WHITE, 2010, p. 26). Ao que sugere esse pequeno relato em que Ellen fala de si mesma, ela parece colocar-se em uma posição de contraponto a uma convenção tipográfica. A sua escrita suscita que ela não estava nem um pouco à vontade com a ideia de ter que pedagogizar sua pena, desconstruindo, a partir dessa contradição e por uma nova normatização, que poderiam ser os artigos longos, desde que o intuito de sua extensão se justificasse na necessidade do aprofundamento de um tema e seus devidos esclarecimentos para que não fosse comprometida a compreensão do leitor. Isso justificava, também, a sua indicação como parte deste conteúdo de instrução a história dos pioneiros

adventistas e suas experiências, dentre estas, a sua própria (muito embora ela não se refira a si), mas que sua biografia e práticas não poderiam ser recusadas dessa história testemunhal, visto que ela já era considerada no período como umas das pioneiras do movimento e com propriedade para falar, discordar e normatizar.

Portanto, educar as posturas escriturárias dos escritores e autores adventistas consistia, também, em ensinar aos leitores dos impressos a rejeitarem periódicos contraditórios à doutrina, imputando aos outros impressos disponíveis à leitura a sua desnecessária consulta e, assim, a recriminação e a penalidade aos seus discursos (CHARTIER, 1998), fazendo do leitor, subjetivamente, seu próprio inquiridor, que inibe de si os desejos de ler impressos inadequados ou, conforme as suas palavras, satânicos.

À medida que Ellen elaborava os objetivos, os conteúdos e os modos de escrever para os prelos adventistas, manuseava, igualmente, a sua pena para instruir os editores do segundo advento. Esses mediadores rachavam as palavras e adaptavam as tessituras assinadas às materialidades adventistas da palavra escrita que as tornavam possíveis de serem lidas (CHARTIER, 2014). Decerto, aos editores, esclarecidos das orientações expostas nas páginas anteriores, lhes cabia, segundo Ellen, “a solene [...] responsabilidade que repousa sobre as nossas Casas Publicadoras (WHITE, 2010, p. 90).

Ellen, desse modo, referiu-se à editora adventista denominada de Casa Publicadora e às suas filiais, as quais foram criadas no decorrer das décadas seguintes, todas com o objetivo de fazer dos seus editores os administradores no preparo de periódicos e livros do segundo advento. Essa cultura escrita que se produziu foi apresentada, como reitera Chartier (1998, p. 23), “inseparável

dos gestos violentos que a reprime”,¹⁶ no sentido que aqui atribuímos de ser a função dos editores, a de ler, escriturar e organizar os artigos e seus respectivos conteúdos, vetando-os ou aceitando-os, com possibilidades ainda de ajustes e revisões. Pois Ellen ainda lhes recomendou: “Os artigos que tenham qualquer sinal de vulgaridade deveriam ser recusados como algo indigno de considerações” (WHITE, 2010, p.19).

Disso, podemos organizar uma breve sistematização do que deveriam atentar os editores no exercício da leitura e possíveis “censuras” a propostos artigos: misturar temas sagrados a temas comuns; defender teorias panteístas e de outro caráter religioso e textos longos sem justificação e ausência de objetividade. A partir dessas interdições, não poderiam ser outros senão os adventistas os autores dos artigos que faziam o produto editorial e impresso dos periódicos do segundo advento. De fato, um escritor leigo e não sensibilizado com os preceitos dessa crença, se não iria deturpá-la a partir de uma leitura própria, poderia questioná-la embasando-se em outros saberes.

Isso não significava que os próprios autores adventistas não tivessem elaborado textos que, de uma forma ou de outra, tivessem caminhando por essas “fissuras”, as quais Ellen lia como transgressoras e de má reputação. A sua preocupação em instruir os editores a essa tarefa seletiva nos induz a identificar a recorrência dessa indisciplina entre os escritores do segundo advento. Por outro lado, percebemos a imperativa apropriação subjetiva dos escritores

16 Isto é, segundo Chartier (1998, p. 23), a apropriação penal dos discursos referenciada por Foucault como a primeira afirmação da identidade do autor para associar um nome próprio a uma obra. Prática comum nos séculos XVIII para punir aqueles que produziam e assinalavam impressos tidos como transgressores.

no que concerne ao uso da etiqueta da pena como pressuposto para um convite à publicação.

A normatização dos que desejavam assinar um artigo se estendia a outra pedagogia que abarcava, no entanto, o corpo em seu conjunto. Não bastavam, portanto, experiências e habilidades nas artes de escrever em diálogo com as proposições adventistas do sétimo dia. Tinha que estar envolvido ativamente “na obra da causa de Deus” (WHITE, 2010, p. 85), vivendo e praticando o evangelho, construindo experiências de boa reputação, o mesmo valendo-se para o editor. Convocando-se esses ministros para publicar, parecia estar o prelo adventista composto de homens com pouca experiência e influência.

Nesses chamados para a impressão, Ellen, que publicava semanalmente na já citada *Review and Herald*, parecia ser uma das poucas mulheres a exercer uma posição de destaque nas convenções tipográficas adventistas, pois as suas instruções eram sempre direcionadas a nomenclaturas que se remetiam ao masculino: “o escritor”, “o autor”, “o editor”. Possivelmente, seu dom profético lhe permitiu instruir ao masculino em suas facetas intelectualizadas, mas também a legitimou em escrever para e sobre, propriamente, os periódicos adventistas de seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A facilidade de produzir a materialidade em que os textos se dão a ler periódicos e livros, principalmente, deu pertinência para que a palavra impressa suscitasse maneiras de ler mais livres, estando o leitor solto das amarras que o prendiam ao ler sentado em uma

cadeira, com o impresso na frente de seus olhos e apoiado sobre a mesa. Essa “mania da leitura”, sobre que discorre Chartier (2014), em que o leitor se apropria do texto assinado por outrem no espaço e nas condições que melhor lhe confortar, não deixou de suscitar, na época, interesses pedagógicos entre aqueles que desejavam instruir e normatizar sentimentos, gestos e hábitos de leitores. A medicina, a escola, a igreja e o Estado viram nos manuais pedagógicos um importante dispositivo para moldar práticas sociais e culturais do que consideravam práticas inapropriadas para as novas necessidades comportamentais.

Foi nesse contexto demarcado por interdições e orientações que a escritora e autora adventista Ellen G. White se apropriou da pena para educar indivíduos no interior de uma civilidade que se respaldava em preceitos cristãos contidos na Bíblia, mas também em leituras que ela fazia em seu cotidiano nas práticas de viajar para converter e nas experiências místicas que dizia ter. Experiências que lhe deram legitimidade para sair do lugar comum destinado ao seu sexo, do silêncio e do retraimento para os lugares da eloquência e da autoria. Destes lugares desestabilizadores e tolerados por crenças, Ellen elaborou um variado conjunto instrucional sobre diversos temas que podiam ser dialogados com a teologia adventista, o que a ela permitiu desenvolver práticas nas artes de escrever e editar textos, de modo que os tornassem convidativos às sensibilidades do leitor para aprender sobre os conteúdos expostos nas páginas impressas do segundo advento.

No entanto, até o cotidiano leitor se tornar um apropriador dessas instruções, os escritores necessitavam refinar as suas penas e os editores precisavam aprender certo crivo para censurar e aceitar os textos. Para os que manuscrevam, nada de conteúdos mundanos

misturados aos temas sagrados, se possível, artigos curtos e ausentes de termos difíceis e incoerentes; abstenham-se de nomes e práticas eruditas/científicas, e se recorridas somente para demonstrar que Deus está até mesmo acima da razão humana. Aos editores, rachem as palavras, governem e corrijam as falhas textuais. Ellen, portanto, era rigorosa e não cessava em corrigir e enfatizar a recorrência do que ela entendia como incoerência nos periódicos adventistas, porque isso suscitava práticas de leituras que perpassavam pela negação de seus princípios, ainda que estes fossem embasados em um dom profético.

Apesar disso, suas instruções circulavam e a sua pena era sempre requisitada para preencher as páginas dos periódicos recorrentemente, demonstrando que o prelo fixou o seu lugar não somente como a autora adventista que educava por meio da oralidade, mas, principalmente, pelas instruções impressas acerca dos modos adequados de manuscruver e publicar.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre a ciência e a ficção**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. Uma revolução da leitura no século XVIII? *In.*: NEVEZ, Lúcia Maria Bastos P. das (Org.). **Livros e impressos dos setecentos e oitocentos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Tradução George Schlesinger. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

FAULHABER, Priscila. Uma leitura da história do autor e da autoria. *In.*: CHARTIER, Roger; FAULHABER, Priscila; LEITE, José Sérgio (Orgs.). **Autoria e História Cultural da Ciência**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Os EUA no século XIX. *In.*: KARNAL, Leandro (Org.). **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2014.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Tradução Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Veiga, 1992.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. *In.*: FOUCAULT, Michel. **Estética, Literatura, Pintura, Música e Cinema**. Tradução Inês Austran. Rio de Janeiro, 2006.

KNIGHT, George. **Para não esquecer: meditações diárias**. Tradução Cecília Eller Nascimento. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2015.

PAIM, Elison Antônio. Narrativas, memórias e experiências do fazer-se leitor. **Dossiê História Oral**, n. 2, jul./dez, 2015, p. 129-148, v. 18.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Introdução. *In.*: ROQUETTE, J.I. **Código do bom-tom**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

WHITE, Ellen Golden. **Vida e ensinos: a trajetória de uma mulher de visão**. Tradução Isolina Waldvogel. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1979.

_____. **Mensagens Escolhidas - III**. Tradução Luiz Waldvogel; Abigail R. Liedke. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1987.

_____. **O outro poder:** conselhos aos escritores e editores. Tradução Davidson Deana. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2010.

_____. **Ellen G. White:** Uma mulher de visão. Tradução Cristiane Perassol Sartori e Fernando Dias de Souza. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2015.

PUNIR E RECOMPENSAR: AS ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR CLEMENTINO PROCÓPIO PARA MANTER A ORDEM NO AMBIENTE ESCOLAR E AS BURLAS PRATICADAS POR SEUS DISCENTES EM CAMPINA GRANDE-PB

RONYONE DE ARAÚJO JERONIMO¹

Começaram a surgir em Campina Grande salas de aula fundadas por particulares, mantidas através do pagamento de mensalidades. Mas o ensino privado do final do século XIX mantinha uma metodologia rígida, onde o papel do professor era exercido pela figura do 'mestre-escola' e o processo de transmissão de conhecimentos era feito de forma autoritária. Era a época da palmatória e dos castigos físicos. "A base do ensino da época estava centrada na figura autoritária do professor, na verdade, um mestre-escola, a exemplo do século XIX, que usava estratégias duras de controle dos alunos. O uso da palmatória ou régua, a separação por sexos, os ditados e exercícios decorados, como a tabuada, podem se distinguir como sendo as principais características do processo educativo da época", afirma o historiador Bruno Gaudêncio. Um

¹ O autor é mestre pelo programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande. Graduado do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Desenvolve pesquisas relacionadas à História da Educação. E-mail: ronyone_guns@hotmail.com

dos mais conhecidos professores desta fase foi Clementino Procópio, personagem que dá nome a uma das praças do centro da cidade.

(JORNAL DA PARAÍBA, 2014, Fascículo 5, p. 2)

Em comemoração aos 150 anos da emancipação do município de Campina Grande, em 2014, foram lançados pelo *Jornal da Paraíba*, fascículos comemorativos referentes à história da cidade, partindo da sua fundação até os dias atuais em parceria com o IHCG.² Um desses exemplares teve como tema principal a educação, no qual o professor Clementino Procópio³ é lembrado enquanto uma referência para o magistério campinense e também por representar um modelo “ultrapassado” de educação muito comum no Brasil no século XIX, que se perpetuaria por um bom tempo no século XX em algumas regiões do país. As estratégias utilizadas pelos mestres-escolas⁴ são apresentadas como autoritárias em razão dos recursos punitivos que eram adotados pelos docentes na época. Todavia, é importante analisar o cotidiano escolar para compreender como funcionava a metodologia utilizada pelos

2 Instituto Histórico de Campina Grande

3 Clementino Gomes Procópio nasceu em 1855, na cidade de Belo Jardim-PE. Foi através do seminário de Olinda que ele foi estimulado a ensinar. A sua carreira no magistério iniciou em 1872 no subúrbio do Recife. Em 1874, se mudou para o distrito do Batalhão (atualmente Taperoá-PB) na província da Paraíba, abrindo uma escola na localidade. Com a grande seca de 1877, o educador precisou sair às pressas do povoado em razão da estiagem. O destino do professor foi Campina Grande, cidade na qual o professor viveu até sua morte em 1935.

4 Eram professores que assumiam sozinhos a regência de uma instituição educacional e das disciplinas aplicadas. Comumente esses educadores atuavam no ensino de primeiras letras, o equivalente ao ensino primário. Todas as séries eram aglutinadas numa mesma sala. No caso do município de Campina Grande, o Colégio São José, do Professor Clementino Procópio, abriu as portas do ensino secundário em 1910, nos moldes que já efetuava para o primário, sendo o único educador.

mestres-escolas, observando que, da mesma maneira que existiam estratégias duras de controle por parte dos professores, existiam também táticas produzidas pelo alunado para burlar as regras estabelecidas por seus preceptores.

Nesse sentido, os antigos discípulos do mestre, como é o caso de Eurípedes de Oliveira,⁵ evidenciavam que o educador era “sério e rigoroso” no ambiente escolar e era comum visualizar o professor portando uma palmatória na mão em tom de ameaça contra aqueles que não seguissem corretamente os procedimentos exigidos por ele. A palmatória foi um instrumento de ensino utilizado pelos educadores para punir as infrações e a falta de interesse dos discípulos, pois o “bom aluno” era um sujeito aplicado e interessado, e a recompensa adquirida através do desempenho não era apenas fugir da punição da bordoadada, nem mesmo ser aprovado e passar de ano. A gratificação almejada por esses discentes era ser reconhecido pelo mestre, sendo escolhido por este para exercer a função de decurião.⁶ Essa promoção era almejada por aqueles que se aplicavam.

O professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio

5 Nasceu em 1896 no município de Canhotinho no agreste pernambucano. Seu deslocamento para Campina Grande ocorreu em 1909. Nessa cidade, Eurípedes Floresta de Oliveira foi responsável por fundar o jornal *O Rebate* em 1932, ao lado de Luiz Gil de Figueiredo e Pedro D' Aragão. Esse impresso circulou até o início dos anos de 1960. Além disso, escreveu para diferentes jornais que circularam em Campina Grande, falecendo em 2001.

6 Decúria ou decurião era um aluno mais avançado ou treinado, que era encarregado pelo professor para exercer a função de monitor. Ver: MEN & NEVES, 2007, p.2

dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo. (FOUCAULT, 2014, p.177).

Dessa maneira, o incentivo através das recompensas era importante ao aluno para que este se motivasse a se esforçar para conquistar as premiações oferecidas no ambiente escolar. A prática de punir qualquer disparate dos discentes só promovia o receio destes de serem punidos. Os castigos deveriam ser exemplares, mas, para o educador desempenhar essa prática, era necessário antes conquistar o respeito e o carinho dos alunos. Pode-se observar isso quando analisamos os discursos dos ex-alunos do preceptor:

O Professor Clementino inspirava simpatia e infundia respeito. Tinha o hábito de arrepiar a cabeleira escassa na inquietação dos desmandos colegiais e gritava – só muita palmatória dará jeito a essa gente! Todavia, em tudo, cercava-se uma bondade infinita; o Professor Clementino queria aos alunos como filho: era extremoso para com todos e a sua vivenda permanecia cheia de filhos adotivos a quem dava a melhor acolhida, educando-os e dando-lhes destinos futuros. (REVISTA MANAÍRA, 1949, Ano-X).

O caráter paternal adotado pelo antigo discente do mestre revela o sentimento que muitos dos alunos possuíam perante o docente. As punições efetuadas pelo Professor poderiam ser assimiladas pelos seus discentes enquanto penalidades similares às que eram aplicadas em seus lares pelos seus pais. A relação de professor com o aluno ganhava outros status na ocasião descrita pelo artigo da

revista *Manaíra*, o fato de viver no internato São José,⁷ igualmente a outros jovens, transformava o professor em uma figura similar a um pai, e a distância dos seus progenitores aproximava-os do educador, transformando em uma relação de pai e filhos.

De toda maneira, os alunos do educador percebiam a mudança de comportamento adotada pelo mestre quando ele estava em sala de aula. Mauro Luna contribui com a citação acima quando destaca que, “fora da classe, era sempre expansivo, afável, cavalheiresco” (DINOÁ, 1993, p.234). Podemos constatar que havia dois sujeitos para os discentes, o mestre rigoroso do ambiente escolar e o sujeito “afável” fora daquele ambiente. Para os jovens que estudaram na época do internato, seria mais fácil fazer a distinção acima, mas e os jovens que estudaram antes do internato, na mesma instituição do educador e na escola pública, será que conseguiam distinguir esses diferentes comportamentos do professor?

Nem todos conseguiam fazer essa distinção inclusive na época do internato, como é o caso de Eurípides de Oliveira, que estudara no educandário São José. As suas lembranças do ambiente em que ficava frente a frente com seu preceptor são permeadas de recordações dos bolos que sofrera através das eternas lições de caligrafia que, para ele, não deixavam ter saudade da sua época de estudante do colégio. Sua maior felicidade enquanto aluno do Professor Clementino Procópio foi quando conseguiu “cheio de orgulho, o lugar de decurião. Era o prêmio ao aluno mais cuidadoso e tinha o privilégio de ficar respondendo pelo Professor nas suas raras ausências da sala...” (OLIVEIRA *apud* SENA, 1999, p.38).

⁷ A instituição a qual abrigava o internato nasceu em 1878 em Campina Grande, a princípio, a escola só possuía o ensino de primeiras letras. Em 1910, o professor Clementino Procópio, dono da instituição, aumentou as instalações que abrigava a escola e inaugurou o ensino secundário. A casa de ensino manteria suas portas abertas até 1932.

Mas os recursos para instruir o conhecimento eram questionados pelo estudante, pois o principal recurso disciplinar utilizado pelo mestre era a utilização da palmatória. Para o historiador Bruno Gaudêncio (2008, p.6), o relato do jornalista era mais crítico ao método do que propriamente ao professor, pois havia, por parte do antigo aluno, a compreensão de que o professor só agia daquela maneira em razão de ser uma prática do sistema de aprendizagem habitualmente utilizado no Brasil entre o século XIX e o começo do XX, que era o método Lancaster,⁸ baseado:

No ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem originalidade ou elocubração intelectual na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. Identificado com trabalho pedagógico realizado por Bell, também utilizou monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si. Para Lancaster, os monitores eram os responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza e, funda-

8 Joseph Lancaster nasceu na Inglaterra (1778-1838), era defensor confesso da nobreza e membro da seita religiosa dos *Quaker*. O método de ensino desenvolvido por ele foi inspirado no trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia, pelo pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) e nos ideais reformadores do jurista inglês Jéremy Bentham (1748-1792), autor do *Panóptico*; estabeleceu, em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_joseph_lancaster.htm. Acesso em: 02 fev. 2015.

mentalmente, da manutenção da ordem. (MEN & NEVES, 2007, p.2).

O método lancasteriano era utilizado estrategicamente pelos mestres-escolas para disciplinar o alunado e manter a ordem no ambiente escolar, além de ser um meio pedagógico que facilitava a gerência e o controle dos comportamentos humanos que não se ajustavam à ordem social. De acordo com Lamarão (2011), esse modelo educacional foi interessante para a política de ensino público do Brasil no período imperial para doutrinar as cabeças dos jovens para que esses se tornassem bons exemplos de sujeitos disciplinados e conformados. Essa ação do Estado tinha como intuito a construção de uma nação obediente às hierarquias, que começaria a partir da sala de aula, com o aluno respeitando o professor, e isso evitaria conflitos que foram comuns no Brasil no século XIX. Salientamos que o método de Lancaster não foi empregado apenas para disciplinar os corpos dos jovens brasileiros, mas sim para “resolver, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador” (LAMARÃO, 2011, p. 29). Nesse modelo de ensino, o professor escolhia, entre os alunos mais avançados ou treinados pelo educador, para ser um decúria, e este ficava responsável por orientar uma turma a aprender e corrigir entre si.

Dentro desse cenário da educação, compreendemos a felicidade de Eurípedes de Oliveira ao ser escolhido pelo professor para ser decúria: além de ser reconhecido pelo mestre como um aluno aplicado e responsável, ele escaparia de levar as bordoadas, pois o seu papel agora era de monitorar seus colegas para que estes corrigissem os erros cometidos nas lições aplicadas pelo mestre. Em

algumas ocasiões, alguns decuriões se excediam mais que os próprios professores. Esse foi o caso do monitor do Professor Pedro Otávio,⁹ educador contemporâneo a Clementino Procópio em Campina Grande. De acordo com Morais (1985), toda vez que o professor precisava sair, o decúria se virava para os meninos, mostrava um cipó rijo e o escondia debaixo do seu material, indicando para seus colegas que quem saísse da linha seria punido com o cipó. Essas “são recordações de um tempo bom e de uma infância sem sonhos, naqueles tempos inocentes” (MORAIS, 1985, p.32), no qual professores e monitores se utilizavam de métodos de punição que, muitas vezes, inibiam o aluno até de querer frequentar o ambiente escolar.

A “ordem” era mantida em sala de aula através dos instrumentos que provocavam dor, tanto física quanto psíquica. Era dessa maneira que surgiam as relações hierárquicas no ambiente escolar, que revelavam como a disciplina docilizava os corpos dos alunos, com o intuito constante de coagi-los a não saírem da linha imposta pelo educador. Logo, os decuriões se apresentavam como mecanismos de poder responsáveis também pela afirmação de um sistema punitivo, que formava a engrenagem educacional da época.

Nesse sentido, Foucault (2014) aborda que cada sujeito se encontra preso a uma universalidade punível-punidora, na qual suas ações são cabíveis a penalizações sobre qualquer fração de desvio de conduta. No cotidiano escolar que estamos analisando, esses mecanismos disciplinares surgiam através de castigos físicos e de pequenas humilhações. Mas se enganam que os alunos se tornavam subservientes, pois havia por parte destes algumas táticas para amenizar essas punições.

⁹ A escola do Professor Pedro Otávio se situava onde hoje é a Rua Jovino do Ó. Ver: MORAIS, 1985, p.31.

Na época em que Clementino Procópio atuava como professor público vitalício de Campina Grande, em 1888, ele vivenciou uma experiência de insubordinação por parte de seus discípulos. O educador marcou uma sabatina para uma sexta-feira, e os alunos inconformados com as constantes punições que ocorriam, confabularam no dia anterior ao exame para esconder as palmatórias, objeto que impunha temor nesses testes. Entre os conspiradores, estava inclusive o decurião “a segunda pessoa do professor”. Em um momento de descuido do mestre, as suas duas palmatórias foram furtadas e jogadas no telhado. Ao perceber a falta dos seus objetos, o professor “jurou” vingança e seus discentes felizes com o logro comemoraram “Sabatina sem bolos”. Infelizmente os jovens se enganaram, pois o preceptor não iria deixar passar aquele ato de indisciplina dos seus discípulos. No dia do exame, os alunos aguardavam o Professor chegar de frente à escola. Quando este chegou, as portas foram abertas e os alunos adentraram o ambiente. Nesse dia, os jovens se surpreenderam com o novo objeto de punição que o mestre utilizaria, antes de iniciar a sabatina.

O mestre-escola mandou pedir um par de tamanhos para substituir suas armas. E, a cada minuto, jurava que sua vingança seria pior do que a destruição de Jerusalém, anunciada pelo Messias. Nem mesmo o seu decurião escaparia. (JORNAL PEQUENO, 1910, n. 151, p.2).

O escritor dessa crônica, o senhor Mário Melo¹⁰, lembra desse dia com muito terror, pois foi ele que entregou os seus colegas

¹⁰ Mário Carneiro do Rego Melo nasceu em 5 de fevereiro de 1884, no Recife, filho do juiz federal Manuel do Rego Melo, conhecido em Campina Grande como Dr. Rego Melo. Cursou o primário em Campina Grande-PB e Paudalho-PE, cursando o secundário no

ao mestre. Após o professor revelar sua insatisfação com a travessura cometida pelos seus discípulos, ele se aproximou de Mário com afagos e prometeu que, se entregasse os jovens desviantes, receberia uma gratificação em forma de “gulodice”. Apesar de Mário não ter feito parte do conciliábulo, ele observara tudo, inclusive os meninos jogando as palmatórias em cima do telhado. “Inocentemente, traindo a solidariedade dos colegas, levei-o ao local em que vira jogarem as palmatórias, contando o que sabia” (JORNAL PEQUENO, 1910, n.151, p.2). O escritor se culpava pela sua inocência devido à pouca idade que possuía, sendo matriculado na escola aos 3 anos de idade. “Está bem visto que eu não ia aprender coisa alguma”. Isento da culpa e recompensado pelo educador com doces, o terror abatera o jovem, pois:

O castigo foi horroroso. Diante do espetáculo desagradável de gritos, impropérios, vociferações, soluços e lágrimas, extorsões, lamúrias, exclamações, pedidos de misericórdia, fiquei impressionadíssimo, chorando também, por minha vez, pela dor dos colegas. (JORNAL PEQUENO, 1910, n. 151, p. 2).

Dessa forma, o castigo efetuado naquele dia ficou por muito tempo na lembrança de Mário e, apesar de não ter sofrido nenhum tipo de repressão de seus colegas por causa de sua idade, quando ele rememorava aquele acontecimento e lembrava do mestre, o sujeito se arrepiava temendo sofrer um castigo tão terrível quanto o que observara os seus companheiros sofrerem. “Um pensamento

Recife no Colégio Salesiano. Formado em Direito na faculdade do Recife, militou por muito tempo na imprensa pernambucana, falecendo em 1959. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=708 Acesso em: 29 jul. 2017.

assim que se fixa na imaginação de uma criança perdura até o fim da existência” (JORNAL PEQUENO, 1910, n. 151, p.2). A crônica escrita por Mário Melo em 1910 ao *Jornal Pequeno* não cita o nome de Clementino Procópio, mas apresenta todas as qualidades físicas e morais do professor, e o escritor até aponta o ano em que ele foi aluno do mestre: entre 1888 e 1889, ano em que Clementino Procópio era professor de primeiras letras em Campina Grande. Após esse acontecimento, Mário se mudou para Paudalho-PE, devido a uma promoção conquistada por seu pai para exercer o cargo de Juiz de Direito naquela cidade. Lá o jovem pôde dar continuidade aos estudos e esquecer o que tinha acontecido naquele fatídico dia, porém as recordações deixaram marcas. Certa vez, quando Mário possuía doze anos de idade, ele foi pego em um ato de infração na sua escola. Ele relata que,

Ao ouvir pronunciar a palavra castigo, me veio a ideia o fato de Campina Grande e embora eu ignorasse que, na bondade de minha mestra, não havia a perversidade do preceptor sertanejo, à mente correu-me o espetáculo horroroso que eu presenciara e no qual iria figurar como personagem. (JORNAL PEQUENO, 1910, n. 121, p. 2).

Assim, através dessa citação, percebemos que Mário Melo e Eurípedes de Oliveira possuíam pensamentos diferentes quanto aos castigos aplicados na época em que os dois eram estudantes. As diferenças existentes nos discursos proferidos são referentes às épocas em que eles escreveram sobre o assunto. O último, como já destacamos, percebe que o problema era referente à metodologia aplicada para manter a disciplina em sala de aula. Enquanto Mário acredita que a atitude do mestre revela a “índole violenta”

do sujeito que o educava, que foi à “forra” por ser contrariado, retirando qualquer culpa do modelo educacional da sua época. O ato de indisciplina cometido pelos colegas de Mário tivera um castigo disciplinar que ficara por muito tempo na sua memória.

Outra ação infratora cometida por um aluno de Clementino Procópio chegou até nós através, também, de uma crônica de Dorgival Terceiro Neto, que relata uma transgressão cometida por seu pai no educandário São José. Com a implantação do internato na Escola São José, em 1910, o professor se viu na necessidade de empregar novas estratégias de controle sobre o alunado, já que agora o educador receberia no seu estabelecimento de ensino estudantes advindos de outras cidades e que ficariam hospedados no internato do colégio, na Vila América,¹¹ sob seus cuidados. Se antes o mestre-escola necessitava apenas “manter a ordem” na sala de aula, agora precisava manter a disciplina no novo modelo adotado pelo seu estabelecimento de ensino, que segundo Terceiro Neto (1999), teria o apoio da sua esposa, D. América Procópio, que o ajudaria na administração e na manutenção do educandário. Os alunos internos do preceptor seriam disciplinados para cumprirem as regras da instituição. Por exemplo, era permitido aos discentes sair nos horários livres, inclusive à noite.

O pai do cronista Dorgival Terceiro Neto relatou algumas experiências da época em que foi interno do Colégio São José, destacando “que saíam, vez por outra, à noitinha, para o lazer citadino, circunscrito a caminhadas pelas poucas ruas da cidade, ou visitas ligeiras a amigos e conhecidos. À hora marcada se recolhiam todos” (TERCEIRO NETO, 1999, p. 206). A instituição do Professor

Clementino Procópio permitia a saída dos garotos para que estes pudessem “desopilar” nas horas vagas, já que seria muito difícil manter presos jovens, como o pai do cronista, o seu Melquíades Vilar, que, na época em que foi interno do educandário, entre os anos de 1910 e 1914, já tinha seus 16 a 20 anos. Estrategicamente, o educador permitia a saída dos seus discentes, todavia existia um horário de recolhimento, que tinha que ser cumprido. Aqueles que não fossem pontuais com o horário estipulado acabariam sendo punidos. Isso era uma maneira de o mestre-escola manter a ordem no seu estabelecimento de ensino, dando liberdade aos discentes, mas impondo regras para sua chegada. Mas, para toda estratégia, existe uma tática (CERTEAU, 2009), e o seu Melquíades Vilar é um exemplo:

Certa noite, ele chegou com atraso, porque prolongara a conversa em casa de umas jovens. Ao se aproximar do colégio, lá vem o cachorro agressivo que Severino Procópio, filho do Professor, criava, e ao a qual concedia habeas-corpus noturno, depois que os internos se recolhiam. O estudante retardatário não teve outra opção a não ser atracar-se com o bicho, quando este partiu para mordê-lo. Acostumado a derrubar boi no mato e a enfrentar riscos, valeu-se da agilidade e força física para segurar o cão pelo pescoço. Apertou-o tanto que o animal desmaiou e morreu. No outro dia, o assunto era um só: mataram o cachorro do filho do Professor. Se descoberto, o autor do cachorricídio seria penalizado com expulsão, acaso fosse aluno do colégio. (TERCEIRO NETO, 1999, p. 206).

Se no cotidiano escolar o Professor Clementino Procópio se utilizava do estratagema da metodologia lancasteriana, principal-

¹¹ Compreendia parte do atual bairro do São José e uma parte do bairro da Liberdade, em Campina Grande.

mente empregando o uso de monitores para manter a ordem em sala de aula, à noite, analogamente, o eleito para função de monitor era o cachorro que seu filho criava, após o esgotamento do prazo para os internos voltarem. O animal era solto para montar guarda e fazer a segurança da propriedade e, de vez em quando, acabava “delatando” os alunos retardatários, que chegavam após o horário. O cachorro, igualmente a um “decurião”, tinha a função de disciplinar e educar os estudantes para não mais chegarem atrasados, já que este estava ali para denunciar os procrastinadores ao docente. Para burlar essa fera raivosa que alertava o Professor da chegada de um interno retardatário, Melquíades Vilar teve que se atracar com o cão para silenciar seus latidos. A partir da citação acima, percebemos que o maior medo do aluno não era se machucar enfrentando o “decurião animalesco”, e sim ser pego infringindo as regras do preceptor. Então, de maneira improvisada, o educando se utilizou da sua astúcia para, sem ser notado, conseguir adentrar os aposentos onde ficavam os estudantes do internato. Quem levou a pior nessa história foi o canino, que perdeu sua vida.

De acordo com Terceiro Neto (1999), a esposa do Professor, a Dona América, ficou muito revoltada com a morte do vigia de estimação, despertando temor sobre o jovem Melquíades Vilar, já que depois da morte do cachorro sempre avistava D. América em posse de um rifle, o qual manobrava com muita destreza. O medo de ser descoberto fez o interno guardar segredo sobre a fatídica noite, só revelando essa história algum tempo depois quando se encontrava na sua cidade natal, em Taperoá-PB, livre do medo que a esposa do Professor Clementino Procópio representou após a morte do seu animal de estimação.

O que podemos concluir dessa história é que o responsável por burlar as regras impostas pelo educandário, referente ao horário de se recolher, não pôde se vangloriar do seu logro para os colegas de alojamento, já que temia ser descoberto e, principalmente, porque seus atos despertaram a ira da matriarca da instituição. O risco de sofrer algum tipo de punição, caso fosse desvendado, fez Melquíades Vilar silenciar até concluir seus estudos no Colégio São José.

É importante destacar que o cotidiano escolar da época em que foram produzidos esses discursos sofreu com a influência do método Lancaster. Uma das funções dessa metodologia era manter a ordem no ambiente escolar público (MEN; NEVES, 2007, p.1) sendo também empregado no ensino particular, como observamos no contexto educacional de Campina Grande, entre os séculos XIX e começo do XX. As intenções que inspiravam essa metodologia era docilizar o sujeito. A partir do cotidiano escolar do estabelecimento de ensino do Professor Clementino Procópio, percebemos que ele fazia uso de recursos punitivos como meio estratégico para manter a ordem, mas, ao mesmo tempo, percebemos a resistência por parte do alunado sublevando as normas que os regulavam.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. 16. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DINOÁ, Ronaldo. **Memórias de Campina Grande**. 2º volume. 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da Prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAUDÊNCIO, Bruno Rafael de Albuquerque. Imagens literárias da educação em Campina Grande (1907-1957). **Revista Eletrônica Publicada pela EDUEP - UEPB. v. 02, n. 01, 2008**. Disponível em: <http://eduepb.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/v2n1.html>. Acesso em: 14 mar. 2011.

JORNAL DA PARAÍBA. Campina Grande-PB: Edição Especial de 2014. **Arquivo Pessoal**. Publicação Mensal. Fascículo 5.

JORNAL PEQUENO. Recife-PE: Edição de 1910. **Arquivo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**. Publicação Diária. n.121, p.2.

LAMARÃO. Julieta Botafogo. **Um resgate historiográfico da condição educacional feminina do Brasil Colônia ao Final da primeira República**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

MORAES, Antonio Pereira de. **Vi, Ouvi, Senti**- Crônicas da vida campinense e outras narrativas: Versinhos de ontem e de hoje. Campina Grande, 1985.

NEVES, Fátima Maria; MEN, Lilliana. **O método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar**. 2007.

REVISTA MANAÍRA, Campina Grande-PB: Edição de 1949. **Arquivo Pessoal**. Publicação Mensal. Ano-X.

SENA, André de. **Eurípedes Oliveira, Jornalista e Construtor de Açudes**. RG Editora & Gráfica, 1999.

TERCEIRO NETO, Dorgival. **Paraíba de Ontem, Evocações de Hoje**. João Pessoa: Gráfica Santa Marta, 1999.

QUANDO A HISTÓRIA É PERPETUAR UM PASSADO: ELPÍDIO DE ALMEIDA E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA HISTÓRICA SOBRE A FUNDAÇÃO DE CAMPINA GRANDE

REGINA PAULA SILVA DA SILVEIRA¹

*Do pequeno vilarejo veio a emancipação
Campina foi crescendo
Crescer sempre foi seu lema
E hoje é Campina Grande
Rainha da Borborema
(Marinês)²*

Campina Grande é uma cidade do Agreste paraibano que é cheia de simbolismos e qualificações. A urbes aparece nos discursos oficiais, nas músicas, nos versos, na história tradicional e no imaginário popular como

¹ A autora é doutoranda em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPB. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Atualmente é Professora de História do Município de Sumé - PB. E-mail: re_silveira13@hotmail.com

² Trecho da música: "Campina Centenária" de Marinês, que compõe o LP "Centenário de Campina Grande" de 1964. Disponível em: <<http://cgretalhos.blogspot.com.br/2009/08/lp-do-centenario-de-campina-grande-em.html#.WhHk-kqnHIU>>.

uma cidade que não é grande só no nome, mas que nasceu com o destino de ser grandiosa, de ser a “Rainha da Borborema”,³ como aponta a epígrafe, mas nos questionamos: crescer sempre foi o lema da cidade?

Entendemos essa ideia de grandiosidade como uma construção histórica que está alinhada aos interesses de grupos locais. As partes que mais se interessam por essa representação são as elites políticas, intelectuais e empresariais da cidade que buscam através dela a manutenção de seu *status quo* (AGRA, 2010; AGRA DO Ó, 2006; SILVEIRA, 2014; SOUSA, 2006).

Em 1964, a cidade completava seus primeiros cem anos de emancipação política. Durante a década de 1960, vários setores da sociedade campinense se engajaram para organizar a festa do centenário, que tinha uma dupla intenção: fazer homenagens à cidade e (re)afirmar o discurso de que ela era grandiosa. Para tanto, as elites locais, através do poder público, de memorialistas, de intelectuais e da imprensa, começaram (ou continuaram) a mostrar, em livros, pronunciamentos oficiais, matérias de jornais, músicas e versos a grandiosidade da cidade.

Um dos meios mais eficientes que esses grupos encontraram para demonstrar essa grandiosidade foi a história, pois a partir dela se podia mostrar que, desde sua fundação, Campina Grande estava destinada a ser grande. Para isso, uma produção historiográfica e memorialística foi produzida, a fim de construir uma identidade histórica que justificasse essa grandiosidade.

³ Rainha da Borborema é a forma com que Campina Grande é conhecida. É chamada assim pelo fato de a cidade ser o maior e mais importante núcleo urbano do Planalto da Borborema.

O livro *História de Campina Grande*, de Elpídio de Almeida, surge nesse contexto.⁴ A obra foi lançada em 1962, em homenagem ao centenário da cidade. Nela o autor representa uma Campina Grande ideal, grandiosa desde sua fundação e fadada ao sucesso. Almeida escolheu datas, locais e personagens para entrar para a história oficial de Campina e ajudou a forjar a identidade local.

Um dos personagens que Almeida traz em sua obra como um dos principais responsáveis por esse “destino histórico” de Campina Grande foi o capitão-mor Teodósio de Oliveira Ledo, homem que aparece na historiografia tradicional como o fundador de Campina Grande. Segundo o autor, ele fundou a cidade porque já conseguia “enxergar” um potencial de desenvolvimento para o local.

Dessa forma, neste artigo, analisamos a influência da escrita de Elpídio de Almeida na construção da cultura histórica de Campina Grande, através da representação do autor sobre a figura de Teodósio de Oliveira Ledo e como essa representação repercutiu até nossos dias por meio dos discursos da historiografia e da mídia.

⁴ Elpídio de Almeida viveu em Campina Grande das décadas de 1920 a 1970 (década de seu falecimento). Ele viveu na cidade durante as décadas em que houve o auge econômico (30/40), trazido pelo comércio de algodão e as mudanças que esse apogeu trouxe, como a reforma urbana e o crescimento demográfico. Ele presenciou também o declínio da economia algodoeira nos anos de 1950: o comércio de algodão em Campina Grande perdeu sua força e a cidade, seu lugar de destaque na região. Campina já não era mais a maior praça de venda de algodão da região. A cidade procurava assim um novo lugar, pois sua identidade ligada ao comércio já não tinha mais sentido. É por conta dessa crise que a afirmação da grandiosidade de Campina toma ainda mais força. Segundo Sousa, a partir dos anos de 1960, os memorialistas e a imprensa começaram a retomar intensamente as décadas de 1930 e 1940 para explicar o principal sucesso da cidade. As instituições administrativas também fizeram parte desse movimento com a intenção de vincular a grandiosidade da cidade à sua administração. Isso aconteceu porque, em 1964, Campina Grande completou seu primeiro centenário. Nessa época, o discurso de grandiosidade se intensificou ainda mais (SOUSA, 2006, p. 186). E a memória dessa época e dos grupos que dela mais se beneficiaram precisa ser “guardada” e preservada em algum lugar, um desses locais são os livros de história.

Como fonte, utilizamos os dois primeiros capítulos de *História de Campina Grande* e o segundo fascículo do caderno especial do Jornal da Paraíba “Campina, 150 anos à frente”, intitulado: “A cidade e seus primórdios”, que circulou em Campina Grande em 2014, ano das comemorações dos 150 anos de emancipação política da cidade.

Analisaremos nossas fontes à luz das contribuições de Jacques Le Goff sobre a cultura histórica. O trabalho está dividido em dois tópicos: no primeiro, discutimos o que é cultura histórica e a influência de Elpídio de Almeida na construção da cultura histórica campinense; e no segundo, analisamos a obra de Almeida para compreender como a história da fundação de Campina Grande e a ação de Teodósio de Oliveira Ledo justifica o destino de grandiosidade traçado para a cidade por Almeida e como esse repercutiu até os nossos dias.

ELPÍDIO DE ALMEIDA E A PRODUÇÃO DA CULTURA HISTÓRICA CAMPINENSE

Após alguns anos de análise da obra de Almeida,⁵ surgiram alguns questionamentos, principalmente sobre a relação da escrita da história e sua influência na educação, pois nos perguntamos: como a história que esse intelectual escreveu se tornou a mais difundida na sociedade? De que modo a história escrita por Almeida

⁵ Tendo como principal fonte a obra de Elpídio de Almeida, escrevi duas monografias, uma para a licenciatura (*O negro e o índio em 'História de Campina Grande'*, em 2013) e outra para o bacharelado (*Exorcizando medos em Campina Grande: Elpídio de Almeida e sua história da cidade*, em 2011), além de uma dissertação de mestrado (*(Re) lendo 'História de Campina Grande', de Elpídio de Almeida: uma construção histórica da 'grande' Campina*, defendida em 2014).

influenciou a memória local? Até que ponto a cidade que foi construída por esse intelectual no papel foi “ensinada” à população?

Partimos da hipótese de que Almeida, através de suas representações de Campina Grande, ajudou a construir a história oficial da cidade e essa formou uma cultura histórica para Campina, que é ensinada através da imprensa, das músicas, das produções literárias e da história local.

É importante destacar que somos ensinados que determinados acontecimentos e datas são importantes para uma cidade, mas muitas vezes perdemos de vista o fato de que história é escolha, e essas escolhas são arbitrárias. Assim, a história que aprendemos tem mais relação com quem a escreveu do que com a importância dos acontecimentos, como aponta Jaime Pinsky: “Quem será que pode assegurar a importância histórica de um acontecimento?” Ou porque a maioria dos livros “costuma se referir à mesma série de eventos, seria de se supor que alguém, com muita autoridade e competência, determinou antes a importância de cada um” (PINSKY, 2014, p. 7).

Não podemos negligenciar o fato de que nós historiadores somos “criadores” de fatos e os criamos a partir de uma série de critérios que dizem respeito a determinadas ideologias, teorias, que muitas vezes são pessoais ou dizem respeito ao pensamento de alguns grupos. Dessa forma, a escrita da história é legitimadora e justificadora de projetos políticos que privilegiam memórias e instituem passados (NADAI, 2014; PINSKY, 2014).

Compreendemos que a atuação de Almeida está inserida no campo da educação, não só da educação formal, já que seus livros são utilizados como referências que baseiam a historiografia sobre Campina Grande, mas também no âmbito da educação não formal,

através da atuação desses homens e da difusão de suas histórias nas academias de letras, nos institutos históricos, nos museus, nas bibliotecas, nas festas cívicas e escolares.

A historiografia tradicional, principalmente a vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP), construiu uma história para a Paraíba que estava alinhada a um projeto de criação de identidade para o Estado. Margarida Dias de Oliveira chamou essa identidade de paraibanidade⁶ e mostrou em suas pesquisas que ela está vinculada a concepções políticas, ideológicas dos membros do instituto. Logo, ela pertence a um lugar social e “é portadora de interesses, vinculações políticas, organizada por ideias estabelecidas sobre história, educação, política e papel do historiador” (DIAS, 1996, p. 17).

Foi desse lugar social e institucional que se construiu um passado para Paraíba, que está enraizado até hoje no imaginário das pessoas e que está diretamente ligado à conjuntura política, econômica e social do estado. A criação da identidade paraibana mostra a necessidade de se criar uma especificidade para o estado, ressaltando sua importância para a história da nação (DIAS, 1996).

As memórias construídas e “guardadas” nos livros desses intelectuais são as mais difundidas na sociedade, é como se elas fossem ensinadas para a população. Na tentativa de compreender esse processo, o conceito de cultura histórica é um diálogo muito fecundo, uma vez que pensar a história e seu ensino nos faz pensar o ensino e a produção histórica para além das instituições e da cultura escolar institucional através de uma análise que busque dar conta dos usos que são feitos do passado por grupos sociais.

⁶ Segundo Dias, a “paraibanidade” forja um tipo específico de homem, valoroso, modelado pelo espaço e que tem inclinação para a paz, para a bravura e para o republicanismo (DIAS, 1996, p. 50-57).

A cultura histórica pressupõe que a historiografia e o ensino de história se baseiam em representações que são difundidas no meio social e que ganham legitimidade através da produção histórica, divulgação e recepção em espaços que são legitimadores e construtores da memória, como institutos históricos, academias de letras, escolas, universidades, imprensa, etc.

Le Goff chama a atenção para o fato de que:

A história não se deve preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica, ou melhor, a mentalidade histórica de uma época. (LE GOFF, 2003, p. 48).

Essa frase é emblemática, pois aponta que a visão que uma sociedade tem do passado não necessariamente foi produzida por historiadores acadêmicos. Datas, acontecimentos e nomes que povoam a memória são construídos por uma série de fatores (ideológicos, políticos, culturais) e têm a participação fundamental da imprensa, do cinema, da tradição oral, que muitas vezes são baseados em autores ditos “tradicionais”, que produziram histórias as quais, frequentemente, têm relação com os intelectuais envolvidos na construção das representações do passado e seus interesses pessoais, ou do grupo a que pertencem.

Segundo Le Goff (2003, p.47-48), para compreender a “relação que uma sociedade na sua psicologia coletiva mantém com o passado”, ou seja, a cultura histórica, é preciso analisar primeiro as diferentes concepções de tempo existentes na sociedade, depois as relações entre o oral e o escrito e, por fim, a relação entre história e mito.

Para nossa pesquisa, a contribuição da concepção de Le Goff de cultura e história nos faz refletir sobre o papel de intelectuais como Elpídio de Almeida e seus escritos na construção de uma cultura histórica para Campina Grande, uma vez que eles eram pessoas que possuíam prestígio na sociedade e tinham sua escrita difundida através da imprensa e de instituições de saber reconhecidas, como o Instituto Histórico.

A FUNDAÇÃO DE CAMPINA COMO CHAVE PARA SUA GRANDIOSIDADE

Em 1962, Elpídio de Almeida lançou seu livro *História de Campina Grande*, que foi editado pela Livraria Pedrosa e impresso em Recife. O livro tem 424 páginas divididas em 32 capítulos, que contemplam a história da cidade desde a sua origem até 1930.⁷ O autor busca na história da cidade fatos que demonstram que ela estava destinada à grandiosidade.

Almeida escreve a obra em homenagem ao primeiro centenário de Campina Grande, nas palavras do próprio autor:

Impunha-se a elaboração deste trabalho, sem mira a prêmio ou ajuda oficial, como contribuição espontânea às festividades do 1º centenário da cidade, a comemorar-se em 11 de outubro de 1964.

⁷ Almeida se inspirou nos moldes da Escola Metódica para escrever seu livro, por isso acreditava que deveria se afastar o máximo possível de seu objeto na tentativa de ser o mais imparcial possível em sua escrita. Por isso ele afirma que: “Esbarrei em 1930. Para escrever a história dos últimos trinta anos, fase de maior progresso de Campina Grande, teria que falar de pessoas vivas, falar de mim também, dirigente que fui do município em dois quadriênios, o que seria incômodo e vexativo. Outros que o façam mais tarde, imparcialmente, dispondo do farto e variado material que está aí à mão” (ALMEIDA, 1978, p. 12).

Como realizá-las com afeição e ufania sem um caderno descritivo do seu passado? Sem um depoimento exato sobre os homens que a fundaram? Sem uma narrativa dos principais sucessos ocorridos em seu território, desde o tempo da fundação da aldeia, velha de quase três séculos? Aparece essa publicação para evitar falha. (ALMEIDA, 1978, p. 11).

Elpídio de Almeida pretendia mostrar que Campina Grande estava fadada ao sucesso, que a cidade sempre teve o potencial de ser grande, mas como falar de uma tradição de grandiosidade de Campina sem uma história que relate essa glória, como o próprio Almeida pergunta no trecho acima. O autor faz esse importante empreendimento, afinal, assegurar um registro é também uma forma de manter controle sobre ele, e é através desse controle que Almeida tece a história de Campina, registrando nela a memória das elites e imaginando uma cidade sem muitas rupturas, com um desenvolvimento “natural”.

Em *História de Campina Grande*, Almeida relata uma cidade destinada ao sucesso, traçando um perfil de glória para ela, ressaltando sempre sua importância e grandiosidade. Esses aspectos podem ser vistos já na disposição dos capítulos em que Almeida quis mostrar a evolução da cidade, ressaltando desde as primeiras linhas que Campina é naturalmente grandiosa, como podemos ver no trecho abaixo:

Não foi difícil a Teodósio dar desenvolvimento ao núcleo iniciado com o grupo dos Ariús. Dadas as condições favoráveis do sítio, a amenidade do clima, a existência de matas, a natureza do solo e, principalmente, a sua localização, ponto de passagem

preferido nas comunicações entre o sertão e o litoral, cedo conseguiu atrair parentes, colonos brancos, índios mansos, com o que assegurou a prosperidade do lugar. (ALMEIDA, 1978, p. 37-38).

Para Almeida, a localização de Campina Grande foi um fator que demonstra que fez a cidade se destacar. Segundo ele, Campina está localizada em um espaço privilegiado, e Teodósio, “sem que se saiba o motivo”, logo, instintivamente, percebeu o potencial desse local e resolveu fundar um núcleo de povoamento, pois percebeu que esse território era o melhor ponto de passagem entre o sertão e o litoral da capitania.

O autor afirma que o capitão-mor era um “desbravador infatigável, já no ano seguinte tornava a Campina Grande, sem dúvidas com o propósito de desenvolver a aldeia que fundara” (ALMEIDA, 1993, p. 37). Para Almeida, estava claro que Teodósio de Oliveira Ledo, como “grande” homem que era, entendeu que a localidade que aldeou tinha um grande potencial a ser explorado, justamente pelas suas características geográficas.

Almeida constrói seus argumentos de tal forma que podemos pensar que o espaço onde se desenvolveu a cidade de Campina Grande sempre foi especial, faltando-lhe apenas uma pessoa como Teodósio de Oliveira Ledo, de espírito “desbravador” e empreendedor, para entender que esse espaço era “especial”.

Assim, vemos que, para Almeida, além de ser um ponto privilegiado por sua localização geográfica, o espaço ainda dispunha de solo fértil, clima agradável, água e matas, ou seja, a localidade dispunha de todos os atrativos para agregar pessoas e formar uma cidade. Por essas características, o lugar conseguiu atrair os parentes

de Teodósio de Oliveira Ledo. Almeida também destaca que, além da “boa” família dos Oliveira Ledo, vieram para Campina Grande “colonos brancos” e “índios mansos”. Em outras palavras, não foi qualquer tipo de pessoa que chegou para povoar e desenvolver a pequena aldeia. Apenas gente da melhor estirpe foi para Campina Grande. Até os índios que vieram eram “mansos”, diferentes dos indígenas de outras localidades, que eram tratados por Elpídio de Almeida como “gentio bárbaro”.

Elpídio constrói para a cidade uma espécie de “destino manifesto”. Da forma que Almeida constrói seu texto, dá a impressão de que a cidade foi destinada a ser magnificente desde sua fundação. Essa descrição não podia ser diferente, já que existia essa preocupação de produzir uma identidade para Campina, que era baseada no ideal de uma cidade grandiosa.

A história, apesar de remontar ao passado, possui uma intrínseca relação com o presente, pois o historiador sempre fala de seu lugar. Nem nós nem Elpídio de Almeida poderíamos escapar dessa máxima. Almeida escreveu *História de Campina Grande* há 55 anos, em alusão ao aniversário de cem anos de emancipação política de Campina Grande. Em seu livro, o autor construiu uma cidade idealizada.

A história por ele escrita mostrava a grandiosidade e a perspectiva de sucesso da cidade. Esse discurso foi (re)construído, entre outros fatores, pela necessidade de ressaltar a cidade em seu aniversário. O livro de Almeida se tornou um clássico da historiografia campinense, suas representações sobre Campina Grande ajudaram a construir a história oficial da cidade que formou uma cultura histórica para Campina, ensinada através da imprensa, das músicas, das produções literárias e da história local até hoje.

A perpetuação da história contada por Almeida pôde ser vista nas comemorações dos 150 anos da cidade. “Campina Grande, 150 anos à frente”. Esse é o slogan do sesquicentenário, Campina parece agora não precisar mais comprovar sua grandiosidade. Para as elites locais, a cidade já é, há muito tempo, a Rainha da Borborema, a mais pujante cidade do interior nordestino. Por meio deste *slogan*, é passada a ideia de que Campina sempre esteve na vanguarda das cidades da região. Esse argumento se assemelha ao criado por Elpídio de Almeida em seu livro, quando o autor mostrou que Campina Grande sempre teve o potencial para a grandiosidade. Agora, nesse slogan, não existe mais o potencial, o que existe é um fato: a cidade sempre esteve à frente.

Uma das homenagens feitas para a cidade nessas festividades foi um caderno especial que circulou no *Jornal da Paraíba*, ressaltando alguns aspectos da história da cidade (muito próximo do que aconteceu nas comemorações do centenário e em que Elpídio de Almeida teve grande participação). Essa ação é uma parceria entre o jornal e o Instituto Histórico de Campina Grande⁸ (IHCG).

Os artigos desse periódico foram escritos em sua maioria por professores universitários, por membros do IHCG⁹ ou por pessoas que têm alguma relação com o Instituto. Dessa forma, essas matérias estão ligadas à historiografia atual, portanto, mais críticas. Esse é um aspecto importante a se considerar, uma vez que a maior parte das matérias sobre história que geralmente circulam nos periódicos ainda está ligada à historiografia tradicional, o que gera uma reprodução de discursos memorialísticos e ufanistas.

⁸ O mesmo que tem como patrono Elpídio de Almeida e que foi criado, entre outros membros, pelo seu filho Humberto de Almeida.

⁹ Boa parte dos membros do IHCG são professores da Universidade Federal de Campina Grande e da Universidade Estadual da Paraíba, bem como ex-alunos dessas instituições.

No entanto, mesmo sendo matérias que remetem a preceitos da historiografia utilizada em nossos dias, essas histórias não deixam de ser ufanistas, visto que remetem aos mesmos personagens e fatos que Elpídio de Almeida tratou em *História de Campina Grande*. Isso nos mostra como o peso da historiografia tradicional está forte até os nossos dias.

FIGURA 1: CAPA DO SEGUNDO FASCÍCULO DA EDIÇÃO ESPECIAL “CAMPINA GRANDE, 150 ANOS À FRENTE”



Fonte: Jornal da Paraíba.

Um exemplo desse ufanismo pôde ser visto no segundo fascículo da edição especial “Campina Grande, 150 anos à frente”. No centro da capa, há um desenho bastante idealizado de Teodósio de Oliveira Ledo; em um segundo plano, está a Rainha D. Maria I;¹⁰ e, no último plano, a imagem do índio, nu e exótico. A disposição das imagens mostra a importância dada a cada indivíduo ali tratado. Porque o índio não está no primeiro plano, já que Campina Grande nasceu de uma aldeia indígena?

Os assuntos dessa edição são os mesmos que foram escolhidos por Almeida para entrar para a sua história por representarem a grandiosidade da cidade. As matérias que vieram nesse fascículo relatam o surgimento de Campina Grande, Teodósio de Oliveira Ledo e os conflitos com São João do Cariri para a elevação à categoria de vila.

Todavia, não podemos deixar mais uma vez de destacar que a abordagem desses artigos é completamente diferente. Os autores mostram, por exemplo, que já existiam índios nas terras que hoje são de Campina Grande, que o surgimento de Campina se deu por meio de acordos e conflitos. Afirmam também que existem controvérsias na data da fundação da cidade. Questionam a imagem de Teodósio de Oliveira Ledo como herói, ressaltando que ele usava da força para conquistar as terras. Tratam ainda da exploração da mão de obra escrava na cidade e também trazem informações sobre a pré-história campinense (único ponto que Almeida não tratou em seu livro).

No entanto, mesmo criticando a historiografia tradicional, esses artigos tratam dos mesmos temas que Almeida escolheu para

¹⁰ Quando Campina Grande foi elevada à categoria de vila, ganhou o nome de Vila Nova da Rainha em homenagem à então rainha de Portugal, D. Maria I.

serem os relevantes da história de Campina. Dessa forma, vemos que o discurso de grandiosidade que estava sendo criado na primeira metade do século XX ainda tem muita força atualmente. Contudo, o discurso teve que se adaptar à realidade atual, trazendo novos paradigmas que antes não eram possíveis pensar.

Assim posto, fica claro que esses discursos que identificam as cidades, como o da grandiosidade de Campina Grande, precisam ser reformulados ao longo do tempo para sobreviver na sociedade. Por isso, a importância de interrogar sobre as memórias de um espaço que são trazidas à tona através da escrita da história, pois, ao compreender como se deu a construção dela, podemos entender a que grupos essa memória pertence e quais interesses elas atendem, pois o lugar de escrita é também um lugar de autoridade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elpídio de. **História de Campina Grande**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1978.

AGRA, Giscard Farias. **Modernidade aos goles**: a produção de uma sensibilidade moderna em Campina Grande – 1904-1935. Campina Grande: EDUFCG, 2010.

AGRA DO Ó, Alarcon. **Da cidade de pedra à cidade de papel**: projetos de educação, projetos de cidades. Campina Grande: EDUFCG, 2006.

COSTA, Renata Assunção da. Uma Nova Conquista: a família Oliveira Ledo e o processo de ocupação do sertão do Piancó (1663-1730). *In*: V Encontro Estadual de História – ANPUH- RN, 2012. **Anais do V Encontro Estadual de História – ANPUH/RN**. Caicó: UFRN – CERES, 2012. Disponível em: <http://www.rn.anpuh.org/>

evento/veeh/ST09/Subversores%20da%20ordem%20colonial%20Posse%20e%20dominio%20de%20terras%20envolvendo%20a%20Casa%20da%20Torre%20de%20Garcia%20dAvila%20e%20colonos%20no%20sertao%20do%20Pianco%20(1757-1765).pdf. Acesso em: 12 nov. 2017.

DIAS, Margarida Maria Santos. **Intrépida AB Origine: O IHGP e a produção da História local (1905 – 1930)**. João Pessoa: Almeida Gráfica e Editora Ltda., 1996.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. *In: O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p.27-35.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chaves de. Historiografia da educação e fontes. *In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

PINSKY, Jaime. Apresentação. *In: O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 7-10.

SILVEIRA, Regina Paula Silva da. **(Re)lendo História de Campina Grande, de Elpídio de Almeida: uma construção histórica da “grande” Campina**. Dissertação (Mestrado em História)- PPGH-UFRN, Natal, 2014.

SOUSA, Fábio Gutemberg Ramos Bezerra de. **Territórios de Confrontos: Campina Grande, 1920-1945**. Campina Grande: EDUFCEG, 2006.

AS IMAGENS DA INFÂNCIA E OS MODOS DE SER CRIANÇA: A LBA COMO UMA POLÍTICA EDUCATIVA NA PARAÍBA (1947-1955)¹

JOSÉ DOS SANTOS COSTA JÚNIOR²

Este artigo delimita seu objeto de análise em uma experiência de governo da infância, que foi possível na Paraíba entre as décadas de 1940 e 1950 a partir da criação da comissão estadual da Legião Brasileira de Assistência (LBA), um órgão criado pelo Governo Federal com o objetivo de prestar assistência às famílias dos soldados e pracinhas que faziam parte da Força Expedicionária Brasileira (FEB) e que foram enviados para a Itália no desfecho da 2ª Guerra Mundial. A LBA foi presidida inicialmente pela primeira dama Darcy Vargas, que se retirou em 1945 em decorrência do fim do Estado Novo (1937-

¹ Este texto consiste em uma versão resumida da seção Educar, o verbo potenciado do capítulo “Miragens do Corpo” da minha dissertação de mestrado intitulada *Páginas de um novo tempo: a invenção do corpo infantil e as imagens da infância no boletim da Legião Brasileira de Assistência na Paraíba (1947-1955)*, escrita sob a orientação de Telma Dias Fernandes e coorientação de Natália Monzón Montebello no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

² O autor é doutorando em História no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Membro da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia (SBTHH). Atua na área da História com ênfase nos seguintes temas: teoria e metodologia da história, história e filosofia dos direitos humanos, história e historiografia da infância e história do Brasil República. Possui experiência de ensino e pesquisa na área de teoria e metodologia da história e historiografia brasileira. E-mail: josejunior@cecidh.org.br.

1945) e retornou quando Getúlio Vargas reassumiu a presidência da República, saindo definitivamente em 1954 em decorrência do suicídio do então presidente.

Ocorre que, mesmo surgindo com foco na prestação de serviços para as famílias dos pracinhas, as ações da LBA recobriram questões bem mais amplas, amparando-se na justificativa de que os índices no tocante à falta de higiene e a uma precária educação pública para crianças ainda eram muito altos na Paraíba e no país. Tais justificativas estão explicitadas nos boletins publicados pela LBA/PB a partir de 1947 e que constituem fontes para pensar a história dessa instituição e das práticas de governo da infância que empreendeu, assim como nas páginas do jornal oficial do estado, *A União*. Este artigo articula um conjunto de imagens fotográficas para pensar como foram instituídas determinadas leituras sobre a infância em relação a um projeto educativo que emergia e que fez do corpo infantil uma superfície de acontecimentos, urdindo-o e usando-o politicamente em uma maquinaria de governo da vida infantil e da família.

Mas, afinal, o que quer dizer governar a infância? Ao se questionar sobre esse tema, Alfredo Veiga-Neto (2015, p. 55) afirma que “governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhes a alma que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatamopolítica dos e sobre os corpos infantis” e assim “se governa a infância a fim de que aqueles que não estavam aí passem a estar aí, de modo que aqueles que não faziam parte da nossa cultura passem a fazer parte dela, a fim de que os não integrados integrem-se a nós”.³

³ Etimologicamente, “governar deriva do verbo grego ‘kubernan’, pela forma latina ‘gubernare’. Originalmente esse verbo era empregado no sentido de conduzir alguma coisa, algum animal ou alguém, por um caminho qualquer. Assim, quem governa *leva* (algo ou alguém) *com*. Tal acepção de governar diversificou-se muito, a ponto de esse verbo denotar a ação de um chefe (governador) que exerce sua autoridade sobre outros (governados), ou a ação de mando, dominação ou administração de uns sobre outros, ou até mesmo a condução de um veículo. Cf. Veiga-Neto (2015, p. 51).

Definir e prescrever os procedimentos a partir dos quais o corpo infantil seria tratado, educado e medicado pela família e pela sociedade era a tônica na política da LBA, fartamente apresentada em seu periódico, uma revista intitulada Boletim da LBA. Em 1947, a última página da edição de agosto tinha o seguinte título: *Como a criança deve viver*.⁴ O sentido de dever, com os efeitos discursivos que lhe são correspondentes, foi enunciado amplamente nas páginas da LBA, mas o sentido de dever iria também ser inscrito em práticas educativas e formas de construir relações no espaço escolar e nas relações familiares. Daí a necessidade de se questionar o estatuto político de tais práticas que construíram as possibilidades para que esse corpo fosse inventado como efeito de uma maquinaria política complexa, agindo sobre a vida dessa parcela da população.

FIGURA 1: CRIANÇAS SE ALIMENTANDO NO GRUPO ESCOLAR ANTÔNIO PESSOA, NA CAPITAL



Fonte: *A União*, 15 abr. 1944.

Diante dos olhares vigilantes das professoras, as crianças comem. O espaço escolar em que estão foi ocupado por elas diariamente e a partir dos critérios definidos pela gestão da escola. O desenho espacial foi ordenado visando favorecer a circulação e

⁴ Boletim da LBA, Ano I, ago.1947, n. 4, p. 8.

a ordem nos momentos de refeição. A disposição das mesas e das cadeiras possibilitava a partilha de um momento considerado muito importante como a hora de se alimentar, uma vez que, não estando à mesa diante de seus pais, as crianças estariam com as professoras, uma autoridade substituta do “pátrio poder”. Três professoras estavam próximas às crianças que, por sua vez, estavam divididas em duas fileiras. Uma das docentes parece observar a outra, que estava próxima olhando atentamente as crianças que se alimentam. A distribuição dos corpos no espaço obedecia a uma ordem e estes ficavam em sintonia uns com os outros pela própria postura adotada. A posição no assento, o gesto com as mãos, que fora captado pelas lentes do fotógrafo, o olhar atento ao alimento e a expressão de obediência aos olhares vigilantes compõem um cenário educativo marcado pela educação higiênica e moral na década de 1940. Tal imagem apareceu em uma matéria do jornal *A União* que tinha como assunto principal a contribuição no valor de 73 mil cruzeiros que a comissão estadual da LBA fornecera às escolas de João Pessoa para garantir a merenda escolar diariamente às crianças.

FIGURA 2: *A UNIÃO* DIVULGA OS RECURSOS DOADOS PELA LBA PARA AS ESCOLAS DA CAPITAL.



Fonte: *A União*, 15 abr.1944.

Ampliando o campo de visão, veem-se mais crianças, outras personagens desse enredo que são narradas em textos e imagens e funcionam imagetivamente como signos de uma pátria em construção. As crianças são significadas por aquilo que lhes é exterior e estranho: a Nação. A escrita com N maiúscula significava atribuir um sentido ainda mais forte ao grande projeto do governo de Getúlio Vargas e de todos os interventores que fizeram projetos em prol da construção da nacionalidade, como o governo de Eurico Gaspar Dutra. As diferentes crianças, portadoras de múltiplas singularidades culturais, são articuladas pelo princípio da unidade no espaço educativo. Foi dentro dessas condições históricas que as imagens da Legião foram gestadas e tornaram visíveis e dizíveis os corpos educados e alimentados no espaço escolar no qual a LBA teve ingerência. Chamam atenção as personagens que estão de pé, próximas às colunas, observando as crianças que se alimentam e, especialmente, uma criança que, do lado esquerdo, também está de pé e olha para a direção do fotógrafo. Este parece observar aquela criança que, em um gesto de captura, se tornaria perene por meio de uma imagem que a levaria para outros tempos e lugares. O fotógrafo escolhe aquilo que registrará para o futuro a partir do momento em que “olha, limita, enquadra e coloca em perspectiva o que ele quer ‘captar’ (BARTHES, 1984, p. 210). Além disso, Roland Barthes também nos lembra que, em toda fotografia, há um espetáculo que lhe é subjacente: um retorno do morto.

O fotógrafo estava ali a trabalho e tinha sido enviado pelo jornal oficial da Paraíba. Por meio do trabalho dele, a face daquela menina seria captada e deslocada no tempo, tendo em vista que, a partir do momento em que figurasse nas páginas do jornal, o seu rosto seria configurado em uma imagem e associado a um conjunto de palavras, bem como a um acontecimento (a doação financeira

da LBA às escolas da capital e sua percepção sobre a infância). Isso instalaria tal imagem em um campo de visão e explicação distinto daquele em que as personagens posaram. As mãos da menina estão juntas, o olhar parece sereno e firme, enquanto a outra ao seu lado estava distraída, olhando uma possível troca de objetos protagonizada por um homem e uma mulher mais à frente, no centro da imagem e logo após as fileiras de crianças que ainda comiam. Entre as duas últimas colunas do lado esquerdo da sala de refeições, um corpo masculino, encostado em uma das colunas e, aparentemente, usando gravata, é mais um sujeito cujo olhar está deslocado do foco da cena protagonizada pelas crianças. Seria possivelmente um funcionário da escola que se somara ao grupo de adultos que exerciam a função de vigilantes naquele espaço, fazendo as crianças se lembrarem das “regras da casa”. Uma fotografia como esta funciona na política da LBA para narrar um processo de escolarização e de construção de um corpo educado. Busca criar efeitos de realidade, instaurar imagens e escrever textos que pesem sobre o mundo, imprimindo nele uma vontade de verdade, um desejo de exercer poder com base no uso dos corpos.⁵ No boletim se diz: “Torna-se difícil obter um perfeito rendimento de crianças assim sub-alimentadas” (BOLETIM DA LBA, abr. 1944), como era o caso de muitas crianças assistidas pelo Grupo Escolar Antônio Pessoa. Tal situação econômica e social da família repercutia diretamente no processo educativo, mas o jornal desejava mostrar que mais uma vez a ação da LBA teria sido certa ao doar os 73 mil cruzeiros. Diz-se ainda que essa atitude política havia gerado “sensível e animador aumento da frequência” nas escolas na Paraíba (BOLETIM DA LBA, abr. 1944).

Dizia ainda outro trecho da mesma matéria:

Nas condições atuais de vida da população com a carência de todos os gêneros essenciais ao seu abastecimento, qualquer medida que vise atenuar a situação alimentar dos escolares se reveste da maior significação.

Por isso mesmo, a “oportuna iniciativa” da Sra. Alice Carneiro desempenhou um papel muito importante, demarcando um ponto de transformação na vida escolar na capital e possibilitando que, a partir dali, as “deficiências alimentares” das crianças fossem superadas. A proposição de garantir a “integridade física e mental” das crianças fez parte da política do cuidado com o corpo infantil e se construiu como enunciação estratégica, na medida em que o corpo foi descrito sem uma cisão entre o aspecto cognitivo e físico.

As ações da LBA se efetivavam em uma rede composta por diferentes iniciativas em prol da infância. Eram educadores, puericultores, médicos, assistentes sociais, políticos, enfim, um amplo elenco que compunha uma legião em torno da criança. Um acontecimento desse tipo se deu em um momento histórico em que a preocupação com a infância partia de diferentes pontos no Brasil e no exterior, nos fazendo lembrar a realização dos Primeiros Congressos Americanos da Criança, entre 1916 e 1922, e a instituição do dia 12 de outubro como o Dia da Criança no Brasil, por meio do Decreto nº 4.867, de 5 de novembro de 1924 (CORDEIRO, 2015; KUHLMANN JR., 2015). A invenção do Dia da Criança tinha “uma explícita associação com a comemoração da ‘descoberta’ da América” e a escolha da data aconteceu em 1922 no fim do “3º Congresso Americano da Criança, realizado com o 1º Congresso

⁵ Quinze mil crianças contempladas com a merenda escolar da Legião Brasileira de Assistência na Paraíba. A UNIÃO, 15 abr. 1944, p. 7.

de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro” (PARADA, 2011, p. 346). A data foi definida em um momento marcado por debates sobre o aleitamento materno e a higiene infantil, que remontavam ao trabalho do médico Arthur Moncorvo e a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em 1899, no Rio de Janeiro. Entrando no século XX, uma série de ações sociais, políticas e jurídicas continuaram fazendo da infância um tema para proposições políticas, a exemplo do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*,⁶ de 1932, que, pela primeira vez, propunha a montagem de um sistema de educação no país. As transformações vivenciadas na educação pública entre as décadas de 1930 e 1940 apontavam claramente para a necessária interação entre os serviços de educação, saúde e assistência, como estava claro no *Manifesto*.

O próprio discurso dos pioneiros da educação visava incutir nos corpos e mentes infantis os princípios da “disciplina, solidariedade e cooperação”.⁷ A proposta era que a educação tivesse uma função pragmática em relação com o meio social, daí a necessária interação com os serviços de assistência. A ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo era um pressuposto básico da política de educação, o que por sua vez não destoava grandemente das ações de assistência. A institucionalização da LBA foi posterior ao manifesto, mas se articulou a este e deu continuidade a uma série de noções ali presentes, como a ideia de formar homens cultos e úteis à sociedade.⁸ Maurício Parada (2011), estudando a relação entre o corpo infantil e o corpo nacional nesse período, enfatiza que essa transformação ocorrida na década de 1930 se deu na medida em que:

6 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

7 Idem, p. 5.

8 Idem, ibidem, p. 5.

Até aquele momento, apesar de algumas iniciativas governamentais e parlamentares, esse tema estava predominantemente associado a eventos patrocinados e desenvolvidos por clubes e organizações privadas.

E foi Vargas quem “consolidou uma prática intervencionista a esse respeito. Nesse processo, duas ideias conduziram a uma nova relação entre política e corpo: a preocupação com a educação e com o civismo” (PARADA, 2011, p. 351).

“Ontem, estivemos no grupo escolar Antônio Pessoa, desta cidade, à hora da merenda, que constava de uma suculenta sopa de verduras variadas”, diz o autor do texto cujo nome não figura na página do jornal *A União*. A proposta de mostrar a efetividade da ação do Departamento de Educação em parceria com a LBA não poderia deixar de lado o apelo à apresentação do número de 324 crianças atendidas diariamente. O apoio financeiro da LBA também havia ajudado instituições como os grupos Isabel Maria das Neves, Pedro II e a Escola de Aplicação. Esse tipo de investimento teve efeitos sobre o corpo infantil, pois a dietética aparecia como um critério considerado fundamental para que se instrísse a criança no cuidado com seu próprio corpo. Trata-se de uma política que produziu sujeitos, pois as relações de poder capilarmente presentes na sociedade não apenas reprimem ou violentam, mas constroem efeitos diversos como sujeitos, corpos, espaços e comportamentos que são fabricados, tendo em vista a utilidade econômica e o controle político das resistências que possam ser esboçadas em tais práticas (FOUCAULT, 2012, p. 133-134).

Uma imagem, ao produzir sentidos para o mundo, é portadora também de uma dupla poética, como enfatiza Jacques Ran-

cière (2012) ao dizer que a fotografia se tornou arte não porque “aciona um dispositivo opondo a marca do corpo à sua cópia”, mas porque as imagens são, ao mesmo tempo ou separadamente, “os testemunhos legíveis de uma história escrita nos rostos ou nos objetos” e também “puros blocos de visibilidade, impermeáveis a toda narrativização, a qualquer travessia de sentido” (RANCIÈRE, 2012, p. 20). A articulação que se dá entre o visível e o dizível deve ser considerada como problema na leitura das imagens dos corpos educados, uma vez que obedecem a tipos específicos de produção de leitura sobre o mundo.

Outras imagens da infância vão surgindo no Boletim da LBA. “Higiene alimentar do lactente”, este era o título de uma matéria escrita pelo médico puericultor João Soares da Costa, que foi diretor do Banco de Leite Humano criado pela comissão estadual da LBA no bairro Cruz das Armas. Busca-se orientar as mães no trato com os filhos, afirmando que não tinha como objetivo fazer uma descrição completa da “dietética do lactente” nem resolver um assunto tão forte, mas pretendia “focalizar alguns dados, sem dúvida (*sic*) valiosos para quem quer que pretenda empreender trabalho mais aprofundado”.⁹ A preocupação com a alimentação visava “melhorar a alimentação defeituosa e insuficiente de nossas crianças, salvando-as do abandono em que se acham e das condições de miséria e penúria atuais”. A estrutura dessa visibilidade opera dentro dos signos tão recorrentes na gramática da LBA, como a ideia de “salvação” da criança e da família.

“Nada mais proveitoso, mais importante, mais urgente do que encetar uma ampla campanha no sentido de uma melhor alimentação, o que é indispensável à formação de uma raça sadia e

forte”, diz o médico João Soares. Trata-se de um conjunto de ideias referentes ao aperfeiçoamento da raça, que gerou uma série de preconceitos e ações de exclusão social que, desde a segunda metade do século XIX, foi configurada no Brasil, como bem demonstrou Lília Moritz Schwarcz em *O espetáculo das raças* (1993). O corpo infantil foi o vetor de materialização e incidência de um discurso produzido no plano conceitual e filosófico e que precisava ser vivenciado e materializado em práticas não discursivas culturalmente apreendidas por homens, mulheres e crianças, de modo a pedagogizar e dar forma a suas experiências e aprendizados. A tomada da alimentação como um dos cuidados fundamentais aparece em momentos distintos e em textos de diferentes profissionais ligados à Legião, como o médico Giuseppe Marques.

Naquela época, a Constituição de 1937 também tematizara a infância, tendo sido elaborada sob o estado de sítio imposto por Vargas e fortemente “inspirada no fascismo italiano”, como analisa Edson Passetti (2013, p. 360). Essa carta trazia, em seu artigo 127, a prerrogativa de que a infância e a juventude deveriam ser tomadas como objetos de cuidados e garantias específicas, de modo que lhes fossem asseguradas as condições físicas e morais de vida sã e o desenvolvimento de suas faculdades.¹⁰ Posteriormente, a Constituição de 1946, que foi elaborada no contexto da “redemocratização”, dava continuidade ao modo de abordagem da infância, trazendo no seu artigo 164 a obrigatoriedade da assistência à maternidade, à infância e à adolescência, bem como definia que a lei iria instituir os modos por meio dos quais seria garantido o amparo de famílias numerosas¹¹. Algumas considerações desse tipo contribuem para perceber

10 Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1937, art. 127.

11 Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1946, art. 164.

9 Boletim da LBA, Ano VII, n. 40, jul./ago./set. 1953, p.1.

as continuidades e transformações nos discursos sobre a infância, principalmente a respeito das ações do Estado e da sociedade civil com foco na educação e saúde. Tais transformações convergiram para a formação de um modelo de atendimento à infância. Assim, se pode notar como tal imagem da infância emergiu, articulada a uma política do corpo e estratégias de governo da vida.¹²

Na esteira de Michel Foucault, o filósofo italiano Giorgio Agamben (2009) pensa o sentido técnico e operativo do conceito de dispositivo como sendo:

Um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc.,

Pois se pode dizer que “o dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos” (AGAMBEN, 2009, p. 129) e, no caso aqui em análise, essa forma de governo da infância foi inventada historicamente na articulação de diferentes saberes, relações, sujeitos, instituições, medidas jurídicas e políticas, etc. Ao dizer que a LBA se constituiu como uma política educativa e que tal processo teve no corpo um ponto de convergência e articulação estrategicamente definido, compreendemos o corpo não apenas no seu aspecto biológico – o que também não é pouco –, pois, como destaca Denise Bernuzzi de Sant’Anna (2011, p. 3), “um corpo é sempre ‘biocultural’, tanto em seu nível genético quanto em sua expressão gestual e oral”.

¹² Para uma interessante leitura sobre as Constituições Brasileiras a partir das análises de Michel Foucault sobre os processos de inclusão e exclusão social por meio das estratégias jurídicas de conformação de direitos e deveres, ver Jardim Pinto (1999).

Buscamos olhá-lo articulando elementos políticos, culturais, sociais e biológicos para entender como o corpo infantil foi historicamente fabricado, medicado, educado, simbolizado e significado a partir de certas regras, gerando exclusões, inclusive por critérios raciais – como bem destaca Michel Foucault (2010) quando aborda o racismo como perspectiva étnica abrangente de purificação da raça humana e os efeitos políticos produzidos no conjunto da população –, como ocorreu nas políticas de educação e saúde nas décadas de 1920 a 1940 no Brasil (DÁVILA, 2006).

A criança emerge nessa política como o objeto da proteção, instituindo uma espécie de centralização do investimento político na concepção de cidadania que o Estado Novo criara. Pois, se a cidadania era mensurada e garantida considerando-se principalmente o indivíduo como força de trabalho e a posição ocupada no processo produtivo (FONSECA, 2007), no caso da criança há um horizonte de espera que é preenchido por todos os projetos voltados para educar, disciplinar e adequar o corpo infantil a este projeto mais amplo que era a formação da nação pelo trabalho.

Ao traçar as linhas que deram forma à emergência da infância, Sandra Mara Corazza (2002) enfatiza que:

Quando a cultura ocidental partejou o ser infantil, este não nasceu nada bem. Porque nasceu junto a todas as outras espécies de infantis-infames, cuja forma predominante de sujeição – de ser feito sujeito, de se reconhecer como um sujeito – foi a de estar submetido pelo controle e pela dependência ao Sujeito-Modelo, ao Sujeito-Padrão, que é o Adulto.

E, nesse sentido, é importante entender este “sujeito que não é um indivíduo, mas um lugar discursivo que cumpre a fun-

ção de um referente estável e funda o endereçamento de cada um dos indivíduos temporais” (CORAZZA, 2002, p. 197), e que essa produção social dos sujeitos é mediada por forças diversas que articulam poderes, instituições, experiências, espaços educativos, modos de inclusão e exclusão social e formas de existência socialmente permitidas e viabilizadas ou não.

Portanto, no conjunto de direitos que ia sendo formulado na legislação, o boletim da LBA aponta que:

De todos os direitos da criança, nenhum seria mais importante que o direito à “alimentação”. De diversas maneiras pode-se satisfazer a esse direito, e dentre elas uma, a distribuição gratuita de leite em pó [...] com o beneplácito da chefia do DMI [Departamento de Maternidade e Infância] da LBA [...].

O boletim apresenta soluções que se pretendem inquestionáveis, pois:

[...] nenhuma das críticas resiste à assertiva de que existe uma legião de mães necessitadas que, para os seus filhos, precisa de leite. A distribuição gratuita de leite em pó, tropéça (*sic*), de início, com varias (*sic*) dificuldades.

Os motivos são: “primeiro, de *ordem econômica* – o alto custo do leite. Segundo, de *ordem educacional* – impedir que pessoas abastadas se beneficiem com esse leite, que é um direito dos pobres” e, o terceiro aspecto é de:

Ordem técnica – dificuldade de uma fiscalização perfeita àquelas mães cujos filhos fôram (*sic*) contemplados com o leite distribuído, no sentido de

que esse leite seja utilizado exclusivamente para a alimentação da criança.¹³

Isso indica os desafios que as ações enfrentavam, pois diferentemente do modo de agir do interventor anterior, Argemiro de Figueiredo, aquelas empreendidas pela LBA se pretendiam mais tecnicamente orquestradas, mas não menos paternalistas. As estratégias de controle da população se expressaram de diferentes formas e foram enunciadas com o uso frequente das interpretações de intelectuais franceses, a exemplo do texto de João Soares sobre a dietética infantil, que faz referência a Émile Littré como o intelectual que definiu “o emprego ordenado e medida de tudo quanto é necessário para conservar a vida, quer na saúde, quer na doença”.

A nutrição e a hereditariedade foram descritas por Giuseppe Marques, outro médico da instituição, como duas ciências, estando a primeira focada no indivíduo, originando a dietética considerada indispensável a qualquer núcleo “infantil”, enquanto a outra cuidou mais atentamente do que se referia às gerações e deu origem à eugenia, vista como indispensável a qualquer “núcleo escolar”. Esses acontecimentos não estão desarticulados de um dispositivo que articula discursos, instituições e práticas de administração que os tornaram possíveis.

O boletim também foi veículo para apresentação de críticas sobre a situação do estado e do país acerca da educação, como mostra o trecho de um artigo escrito por João Soares:

A falta de educação de nossa gente e também a má e irregular alimentação conduzem-na ao estado de

¹³ Direitos das crianças, deveres dos homens. Boletim da LBA, Ano II, abr. 1948, n. 9, p. 01-02.

miséria podendo se observar pela afluência cada vez mais crescente aos diversos serviços de Assistência à infância.¹⁴

Por meio da articulação de falas tanto laudatórias como críticas sobre situação da educação e da saúde, pode-se notar como a política da LBA foi exercida como uma prática educativa que construiu sujeitos, espaços e modos de comportamento, diferenciando-se e demarcando socialmente o espaço que queria ocupar. Ao dizer que a LBA se instituiu como uma prática educativa, entendemos por meio dessa noção um processo articulado por diferentes tipos de atividades que se estendem no tempo com o objetivo de (in) formar sujeitos, a partir de determinadas compreensões sobre a sociedade, a humanidade e a vida. Tais procedimentos podem ser efetuados ou não em espaços institucionais formais de educação pública e/ou privada, o que conota que uma prática educativa não necessariamente é uma modalidade de educação escolar formal, estruturada em programas, currículos e sistemas previamente estabelecidos.

Considerando que o aprendizado humano se constrói de distintas formas e múltiplas maneiras de trocar experiências e se construir como sujeito, as percepções que os seres humanos constroem sobre si e os outros, os valores que adotam para a condução de suas atitudes na vida prática articulam-se diretamente com esses processos que os constituem como sujeitos. Desse modo, ao passo em que construiu suas políticas com base em uma intensa produção de saber sobre o corpo, a alimentação, os hábitos ditos saudáveis para a mãe e para os filhos, etc., todas essas foram maneiras de educar, de construir individualidades conectadas diretamente com

essas práticas sugeridas como as adequadas para o convívio social de forma saudável. E, na medida em que tais discursos falam de uma moral, orientam condutas e formas de convivência. Trata-se de uma política que explicitamente toma a vida, em seu sentido mais amplo e complexo, como objeto de governo. A vida compreendida aqui não no seu sentido meramente natural, biológico, mas como sugere Giorgio Agamben (2010), pensando em como a vida natural começou a ser problematizada e “incluída nos mecanismos e nos cálculos do poder estatal”, dando os contornos para que a política se transformasse em biopolítica (AGAMBEN, 2010, p. 10-11).

Se essas ações orientaram e prescreveram, também adotaram palavras que condenam práticas como, neste excerto: “Noventa por cento, portanto, do obituário infantil decorrente de distúrbios alimentares pode ser considerado como correndo por conta do alactamento artificial”. Diante desse quadro afirma-se que “é verdade que os progressos da dietética vieram atenuar grandemente os perigos, encorajando os puericultores a prescrever uma dieta artificial com mais segurança e melhor aproveitamento”. Tal enunciação foi fabricada em um sistema de regras, isto é, uma formação discursiva médico-assistencial que articulou diferentes autores, propostas filosóficas e referências conceituais, como a doutrina de Bessau (segundo a qual o “alactamento natural residiria em manter no intestino uma flora especial representada pelos bacilos *bífidos comunis (sic)* de Tissier” que seria um “germe inofensivo e portador de quota surpreendente de vitamina B, elemento indispensável ao organismo em plena evolução tal qual se observa na idade de lactância”)¹⁵, para poder agir sobre corpos e comportamentos.

¹⁴ Boletim da LBA, Ano VII, n. 40, jul. /ago. /set 1953, p. 2.

¹⁵ Boletim da LBA, Ano VII, n. 40, Julho, Agosto e Setembro de 1953, p. 3.

Assim, toda uma gramática médica foi articulada e dada a ler nas páginas do boletim, fazendo uso de uma linguagem muitas vezes hermética e esotérica, feita quase que exclusivamente para ser entendida e manuseada pelos médicos, mas que, por seu poder retórico, circulou no boletim que tinha público mais amplo, sendo distribuído para outros órgãos do estado e instituições sociais. Lamentava o médico Giuseppe Marques:

Alimentar uma criança conscientemente, obedecendo aos preceitos médico-sociais, não é tarefa fácil, se considerarmos as dificuldades que praticamente temos que vencer, mormente em nosso meio em que o padrão de vida não está de acôrdo (*sic*) com o nosso grau de civilização.

Às mães, cabia o “dever sagrado” de criar o filho no próprio seio, pois este seria o melhor alimento para a criança até o sexto mês de vida. “A alimentação, o sono e outros hábitos da criança devem ser sempre regulados pelo relógio”, dizia um dos conselhos dados às mães. E “só um médico é que deve dizer o modo de alimentar cada criancinha, principalmente se faltar leite de peito”,¹⁶ o que indica a presença do médico como agente de fiscalização e que, na sua ausência, seria substituído por outro, elemento nessa prática de controle: o relógio.

Houve uma pedagogização do corpo infantil e do feminino por meio do discurso médico, pois, ao prescrever como cuidar da criança, também articulou outra prescrição sobre a higiene da mulher, o cuidado com seu corpo e o modo como desmamar seu

16 Ver coluna de Conselhos às mães na primeira página não numerada no Boletim da LBA, Ano VII, n. 41, out. /nov./dez. 1953.

filho. Pelo fato de muitas mulheres terem abundância de leite para amamentar, muitas delas julgavam que deveriam continuar tal processo até que o leite cessasse naturalmente. A orientação dizia que tal postura estava “errada”. Por isso os “mais categorizados especialistas” seguiam aconselhando que aquele momento era adequado para inserir novos alimentos, “notadamente os hidrocarbonados (*sic*) e as vitaminas”.¹⁷

Tal prescrição partiu muitas vezes de homens, o que coloca claramente um problema sobre as relações de gênero presentes na política da LBA e que infelizmente o espaço deste texto não comporta discutir com mais detalhes. Recomendava-se que a alimentação exigia determinado controle e postura por parte da nutriz, pois caberia a ela certo “padrão alimentar de perfeito equilíbrio” depois dos seis meses.¹⁸ Desta forma, construir uma espessura do corpo infantil, gestar os cuidados desde a mais tenra idade e os modos de alimentar, educar e garantir a saúde eram elementos articulados,¹⁹ operando com base em dois princípios: regularidade e prevenção.²⁰ Uma cadeia de enunciados foi articulada por uma vontade de saber sobre a vida, buscando politizar e tornar controlável um corpo. Palavras encarnadas em saberes que chegaram ao Brasil na segunda metade do século XIX e foram “fundamentadas na teoria biológica do meio, [cuja] prescrições médicas pretendiam circunscrever os espaços onde deveriam se desdobrar as relações intrafamiliares” (RAGO, 1985, p. 132).

17 Boletim da LBA, Ano IX, n. 45, jan./jun. 1955. Cf. penúltima página não numerada.

18 *Idem*. Ver penúltima página não numerada.

19 Boletim da LBA, Ano VII, n. 41, out./nov./dez. 1953. Cf. orientação número 10 na primeira página não numerada.

20 *Idem*. Ver primeira página não numerada.

Buscava-se ver a criança como alvo de cuidados,²¹ o que por sua vez fez parte de uma engrenagem complexa e historicamente fabricada no Ocidente desde o século XVI, por meio do *dispositivo de infânilidade* e sua série de dominações e ações de pedagogização e governo da infância (CORAZZA, 2004). No caso da LBA, instruíam-se a criança, pois ela deveria saber o seu lugar no mundo e a autoridade que seus pais exerciam sobre suas vontades. Dizia-se para os pais: “Não lhe pinte a vida cor-de-rosa, mas também não a faça negra”, aconselhava a Legião.

Você sabe bem que estes são pontos de vistas e que a verdade está no meio termo. Se notar em seu filho certo pessimismo, procure instilar-lhe o otimismo, porque o mundo só é bom para as pessoas que têm vontade e possibilidades de enfrentá-lo.²²

Portanto, a LBA fazia uso das mais variadas estratégias para construir saberes sobre a infância e construir subjetividades individuais e coletivas, mobilizando emoções, imagens e expectativas. Fazia-se do presente um espaço de experiências compartilhadas e que deveria ser usado em nome do futuro, que aparecia como grande promessa ou horizonte de expectativa (KOSELLECK, 2006). Naquele discurso em prol de um tempo novo, a infância foi idealizada e educada para preencher certas funções e garantir que o país continuasse seguindo um caminho seguro, daí o fato de as crianças terem sido vistas como cidadãs do amanhã.

Resta saber, após ler um pouco sobre esse tipo de prática educativa, como nosso presente tem construído e utilizado suas

21 Boletim da LBA, Ano VII, n. 40, jul. /ago./set. 1953.

22 *Idem*.

diferentes possibilidades para pedagogizar as infâncias, questionando as atuais tecnologias do corpo infantil e seu afã contínuo pelo governo da vida ligado ao lazer e aos espaços educativos. Assim, pode-se pensar sobre as transformações em curso, o tipo de sujeito que ainda visamos formar, assim como os processos de subjetivação articulados a esse objetivo e os perigos que estão em jogo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. _____. O que é um dispositivo? *In: O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 25-51.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer** – o poder soberano e a vida nua. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BARTHES, Roland. **A câmara clara:** nota sobre a fotografia. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim.** 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CORDEIRO, Andrea Bezerra. **Luz e caminho aos pequenos:** os primeiros Congressos Americanos da Criança e a pan-americanização dos saberes sobre a infância (1916-1922). 379 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil (1917-1945). Tradução Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FONSECA, Cristina M. Oliveira. **Saúde no Governo Vargas (1930-1945):** dualidade institucional de um bem público. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. *In: Microfísica do poder*. Introdução, organização e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012, p. 407-431.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. *In: Em defesa da sociedade*. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 201-222.

KUHLMANN JR., Moysés. Assistência e pan-americanismo: o Dia da Criança e a comemoração da descoberta da América. *In: Infância e educação infantil – uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, 39-54.

PARADA, Maurício. Corpos infantil e nacional: políticas públicas para a criança durante o Estado Novo. *In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Márcia (Orgs.). História do corpo no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2011.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. *In: DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RAGO, Luzia Margareth. A preservação da infância. *In: Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 117-162.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução Mônica Costa Netto. Organização Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012; São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARCZ, Lília Mortiz. **O espetáculo das raças – cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

III PARTE

IMPrensa, MEMÓRIA E VIVÊNCIAS

REVISTA *FAMÍLIA CRISTÁ* E GÊNERO: ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO PELA PROFESSORA MARIA ELENITA DE VASCONCELOS (1945-1985)

MARIA ALINE SOUZA GUEDES¹

O objetivo deste artigo é problematizar o material didático utilizado pela professora Maria Elenita de Vasconcelos (1945-1985).² Ela nasceu no município de Picuí - PB,³ em 23 de agosto de 1944, no sítio Salgadinho. Estudou o primário na Escola Estadual Professor Francisco Ferreira e, posteriormente, passou a morar na cidade de Campina

1 A autora possui licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande UFCG, com experiência em docência compartilhada pelo projeto PIBID. Concluiu o mestrado em História na mesma instituição, na linha de pesquisa História das Práticas Educativas. E-mail: malinesguedes@gmail.com.

2 Este artigo faz parte da monografia intitulada *Formas de viver no feminino: análise de gênero da professora Maria Elenita de Vasconcelos Carvalho (1944-1984)*, tendo como orientador Dr. Iranilson Oliveira Buriti. Atualmente a pesquisa vem sendo ampliada e sucederá na dissertação de mestrado que tem como orientadora Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento.

3 Pedra Lavrada passou a ser distrito de Picuí em 14 de julho de 1890, pela Lei Estadual nº 20, até a sua emancipação em 13 de janeiro de 1959, pela Lei Estadual nº 1.944. O município foi reconhecido oficialmente como cidade no dia 25 de janeiro de 1959. Disponível em: <http://pedralavrada.pb.gov.br/paginas/historia>. Acesso em: 25 nov. 2015.

Grande - PB,⁴ onde concluiu a escolaridade do ginásio na Escola Estadual de Campina Grande entre os anos de 1961 e 1964; e na Normal Pe. Emídio Viana no curso de formação de professores de 1965 a 1967. Em 1969, ela passou no vestibular e foi cursar Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba, *campus* II, também em Campina Grande.

Após a conclusão de curso superior, a educadora voltou para sua cidade natal, onde aplicou seus conhecimentos durante o período de 1973 a 1982, no mesmo lugar em que começou seus estudos, ocupando os cargos de diretora da instituição escolar, secretária do Programa Pró-Município e lecionando as disciplinas de História e Geografia em Pedra Lavrada. A professora casou-se com Iêdo Carvalho Rosa em 1974, com quem teve três filhas: Andréa Vasconcelos Carvalho,⁵ em 04/11/1975; Érika Vasconcelos Carvalho,⁶ em 15/03/1981; e, por último, Kilma Vasconcelos Carvalho,⁷ no dia 18/04/1983. Já debilitada e encontrando-se na capital João Pessoa, a professora faleceu em 1984, vítima de um câncer de mama.

⁴Campina Grande é uma cidade brasileira situada no estado da Paraíba, considerada um dos principais polos tecnológicos da região, e se localiza a 110 km da capital, João Pessoa - PB.

⁵Atualmente reside em Natal - RN. Doutora em Sistemas de Información y Documentación pela Universidad de Zaragoza - Espanha (2010) - diploma revalidado pela Universidade de Brasília. Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (2000). Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Paraíba (1997). Professora adjunta do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação e do Conhecimento. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4767715U1>. Acesso em: 23 fev. 2017.

⁶ Atualmente reside em João Pessoa - PB, na casa onde viveu com seu pai no bairro Valentina Figueiredo, tem uma filha chamada Helena e exerce a profissão de garçoneiro.

⁷ Atualmente reside em João Pessoa - PB no bairro do Bessa, onde vive com seu esposo, João Paulo Medeiros. Tem graduação em Direito pela Universidade Estadual de Campina Grande e pós-graduação em Magistratura. Atualmente exerce a profissão de advogada.

A memória de Elenita permaneceu viva na cidade, o que fez com que o prefeito da época, Manoel Rodrigues Lima (Manoel Júlio), em 1985, reconhecesse a relevância dos trabalhos prestados pela educadora, homenageando-a com seu nome a escola municipal⁸ da cidade. No entanto, não conseguimos escritos sobre a professora na instituição, o que aumentou nosso compromisso, pois acreditamos que dessa forma estamos contribuindo com o estudo da história local da cidade.

Registramos, por meio das entrevistas, que a professora cumpria com uma importante missão, que era supervisionar o programa do governo estadual intitulado Pró-Município. O intuito era subsidiar as escolas do município promovendo orientações aos docentes, inclusive, com materiais didáticos. Sobre esse contexto, a professora Maria Dapaz, colega de Elenita, descreve que:

A maioria dos professores, nessa época, era leiga, mal sabia escrever o nome, arrumava uma sala e já ia lecionar. Nesse último mandato de Manoel Júlio como prefeito, foi criado esse programa como se fosse uma secretaria de educação. Ela sempre ia de encontro com os professores da zona rural, tentando ajudar para inovar o ensino municipal. [...] A sede ficava na prefeitura. Tinha cursos de capacitação de professores da zona rural. Eram

⁸ A referida escola foi construída em 1985, um ano após a morte de Maria Elenita. Inicialmente o “grupinho”, como ficou conhecido na cidade, comportava a escolaridade pré-escolar pela manhã e EJA no turno da noite. Atualmente, a escola é referência pelo ensino de qualidade comprovados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica), obtendo a nota de 5.9 em 2015, considerado uma das melhores da região do Curimataú. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 09 ago. 2017. A escola funciona com os níveis do ensino infantil, educação fundamental e Educação de Jovens e adultos, e tem como diretor Daniel Robson Gomes Macedo. A escola funciona na rua Heronides Meira de Vasconcelos, nº 237, localizada no centro da cidade.

professores semianalfabetos, era uma calamidade o ensino. (DAPAZ, 2015).⁹.

Procuramos investigar as formas e o material utilizado pela professora para ministrar as aulas e para orientar esses professores. Constatamos, através das nossas fontes, o uso da revista *Família Cristã*, que será problematizado nesta escrita, pois consideramos importante analisar o material, levando em consideração que foi uma das fontes trabalhadas por Elenita na sala de aula, material este que congregava normativas religiosas e cívicas.

Nossa intenção é estudar a revista como aporte indissociável da relação com a instituição escolar enquanto espaço de cultura. Nela, percebemos um lugar rico em conhecimento e que vem se destacando nesses últimos anos como objeto de investigação. Os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, por seus produtores (LOURO, 1997, p. 64). Assim, as formas e os assuntos abordados em sala de aula são importantes, pois sua função não é apenas transmitir conhecimentos, mas construir valores e ideologias que promovem distinção de gênero e que são repassados para as futuras gerações.

Esta pesquisa se baseia na hipótese de que a professora Elenita exerceu papel significativo na construção da identidade de gênero em Pedra Lavrada, que perpassa o contexto escolar e reflete na maneira de ser de meninos e meninas. “Dentre os múltiplos

⁹ Entrevistadora: Maria Aline S. Guedes. Entrevista cedida ao trabalho de conclusão de curso *Formas de viver no feminino: análise de gênero da professora Maria Elenita de Vasconcelos (1945-1985)*. Pedra Lavrada - PB.

espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente” (LOURO, 1997, p. 65). Excelente veículo de informação, as revistas, os dicionários tomam expressões que “naturalizam” os conceitos. O questionamento e a desnaturalização desses meios são de suma importância para entendermos as armadilhas que colocam mulheres e homens com papéis preestabelecidos.

Inicialmente, faremos uma breve análise da importância do uso de periódicos para entender os acontecimentos em torno do passado, entretanto, consideramos relevante fazermos uma análise do contexto histórico da revista *Família Cristã*. Nela, analisamos o seu principal objetivo, bem como seu tratamento sobre algumas mudanças ocorridas com transformações históricas.

Em seguida, faremos uma síntese das principais impressões e características que se mostraram recorrentes nas revistas pesquisadas. A seleção que fizemos valeu-se de doze periódicos do ano de 1979. Tal escolha reside na facilidade de obtenção das revistas desse período. Contudo, é importante ressaltar que o propósito deste estudo não é fazer uma análise aprofundada do periódico, mas procurar fazer uma reflexão e perceber como esse veículo de comunicação contribuiu para a formação de uma identidade de gênero.

A REVISTA FAMÍLIA CRISTÃ: UM LUGAR DE MEMÓRIA

As revistas são compostas por formas visuais, como cores e texturas, que constituem linguagens específicas. Elas datam seu espaço social e suas ideias, formam um artefato cultural, que é precioso para o historiador compreender o passado.

Ela não apenas informa e trata de assuntos atuais, mas também ajuda a produzir sentido sobre os acontecimentos históricos, afirmando quem deve ser lembrado e de que modo rememorados determinados fatos, tornando-os simbólicos e/o emblemáticos. Entender determinada revista é percebê-la como um lugar de fala que contém estratégias de legitimidade de uma dada sociedade em seu período histórico (CERBINO, 2015).

A revista *Família Cristã*, assim como as demais, consiste em um lugar de memória, dado que a sua tarefa é criar arquivos vivos e guardar as lembranças que são construídas socialmente. A periodização da revista organiza a memória, constituindo processos sociais que representam “marcas de tempo”. Suas páginas guardam recordações específicas de grupos sociais, construindo, assim, uma identidade, nesse caso, pautada nos preceitos religiosos, pois a memória é, também, instrumento e objeto de poder que organiza, elenca e instaura verdades.

A revista em questão pertence à Editora Paulinas. De cunho religioso, ela tem a família como principal público-alvo. Nela, são abordados diferentes temas, sobretudo, os que são atuais, os quais foram alvos de discussões emblemáticas, a exemplo do papel da mulher no cotidiano.

A revista foi fundada no resultado congregacional de duas freiras italianas, Irmã Dolores (1919-199) e Irmã Stefanina (1912-2006), que vieram para o Brasil com a missão de trabalhar a comunicação e repassar o evangelho. Em 1930, com pouquíssimos recursos, a primeira versão se deu em português, sob orientação do padre italiano Thiago Alberione. Com folhetos simples, sem colorido, foi um momento de extrema dificuldade e seu público era voltado para as mulheres. Em 1940, com a economia um pouco

melhor, a revista começou a ganhar novas territorialidades, contando com recursos gráficos modernos. Seus artigos eram escritos por normalistas universitárias e traziam assuntos de cunho religioso, como as imagens de santos e seus ensinamentos.

Na década de 1950, o contexto histórico foi marcado por grandes transformações, como o suicídio de Getúlio Vargas e o governo de Juscelino Kubitschek. Foi também o período de influência da cultura estadunidense. O padre Alberione passou a contestar o público-alvo da revista e afirmou a necessidade dela em abarcar todos os leitores. A revista, então, aderiu a mudanças significativas em seus conteúdos, conclamando a rígida divisão de papéis entre os sexos, mas, ao mesmo tempo, abrindo-se para as ideias emancipatórias femininas e para as referências ao conhecimento científico. (CARVALHO, 2013). Devemos levar em consideração que a *Família Cristã*, mesmo que tenha mudado alguns aspectos desde o início, manteve-se fiel a sua ideologia: evangelizar e orientar condutas que fossem seguidas pelas famílias brasileiras.

A percepção é, portanto, uma combinação na qual o objeto é identificado a partir de um modelo simbólico capaz de subordinar algo não familiar, tornando-o familiar. Os sistemas simbólicos, como as ideologias, são fontes intrínsecas de informações que padronizam mecanismo de compreensão, julgamento e manipulação do mundo e fornecem um gabarito para a organização dos processos sociais e psicológicos. As ideologias atuam principalmente quando as opiniões e regras de vida são colocadas em questão, tanto para reforçar as consagradas como para substituí-las. [...] As ideologias, então, servem como matriz para a criação coletiva. Diferente da ciência, a ideologia não busca testar sua veracidade e revela um compromisso com as

situações nomeadas e com a moral, procura motivar e justificar a ação e defender crenças e valores. (CARVALHO, 2013, p. 256).

As crenças e os valores desempenham um papel ativo e seletivo na interpretação da realidade. Portanto, podemos entender que ela também serve como meio para transmitir e reproduzir determinados preconceitos sobre vários assuntos da sociedade a respeito de uma crença. Levemos em consideração que a maioria das pessoas, em 1979, eram adeptas do catolicismo. Assim, nesse período, em Pedra Lavrada, era comum a religião exercer um poder e lugar privilegiado em diversas instituições, como na escola. A grande prova disso era o ensino de religião, que era uma disciplina obrigatória que trabalhava com hábitos e conceitos referentes a igreja. Talvez, esse seja um dos momentos mais utilizados da revista nas escolas em que Elenita administrava.

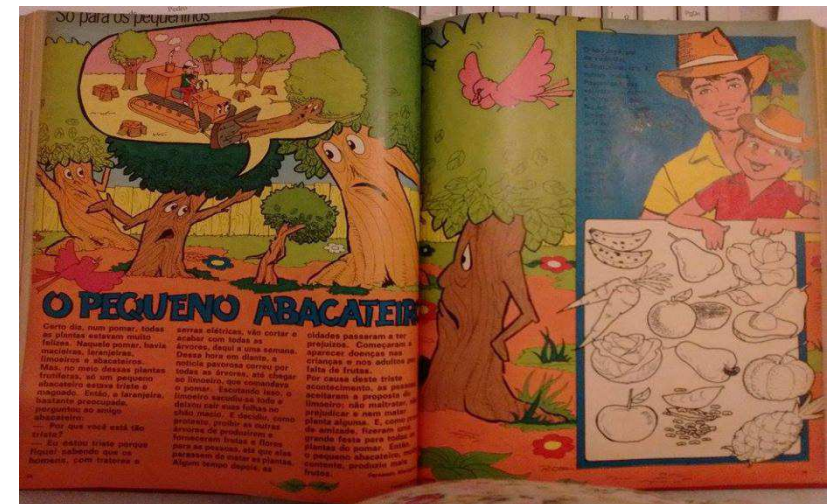
Por outro lado, a ciência já havia mostrado questionamentos sobre as ideologias, sobre as certezas científicas na década de 1970, e a revista já percebia que tinha que aderir a esse novo público, a essa nova percepção de vida e de ciência. Ao analisarmos algumas revistas do ano de 1979, percebemos justamente esse elo com a ciência e com algumas discussões que estavam em xeque no momento.

Naquela época, assinávamos uma revista chamada *Família Cristã*. Trazia diferentes assuntos da atualidade sobre separação, essas coisas todas. Tinha uma parte que dizia: Só para pequeninos! Sempre a gente trabalhava isso em sala de aula, ela era assinante da revista e sempre pedia para a gente abordar alguns assuntos que achava serem colocados em sala de aula. (DAPAZ, 2015).¹⁰

10 Entrevistadora: Maria Aline S. Guedes. Entrevista cedida ao trabalho de conclusão de curso *Formas de viver no feminino: análise de gênero da professora Maria Elenita de Vasconcelos*. Pedra Lavrada - PB.

A esse respeito, Maria da Paz nos leva a interpretar certa preocupação de Elenita em abordar temas atuais, aspecto interessante, já que o ensino era baseado na repetição de conceitos, sem nenhum questionamento. Escolhemos uma reportagem similar a que Elenita trabalhava em sala, intitulada “Só para pequeninos”, a qual, geralmente, descreve situações e narrativas sobre determinado assunto ou datas comemorativas para o público infantil, como podemos observar na Figura 3, a seguir.

FIGURA 1: REVISTA *FAMÍLIA CRISTÃ*, REPORTAGEM: “SÓ PARA PEQUENINOS!”



Fonte: FAMÍLIA CRISTÃ. São Paulo, Editora Paulinas, n. 522, v. 45. jun. 1979.

A reportagem selecionada é referente ao mês de junho, intitulada “O meu pequeno abacateiro”. Apresenta-se como uma narrativa que ocorre em um pomar, e o diálogo que se segue é entre duas plantas: o abacateiro e a laranja. O assunto se refere à necessidade de preservar a natureza, já que, se não houver preservação, poderemos ficar sem alimento no futuro. É interessante perceber as

figuras que acompanham as narrativas: a primeira do lado esquerdo mostra um homem conduzindo uma máquina, com a qual destrói as árvores. A segunda figura do lado direito mostra também dois personagens masculinos, e pelas narrativas percebemos que é um menino e seu pai (fruticultor). O que podemos imaginar é que essa profissão deve ser realizada por homens, pelo fato de existir um maior esforço físico.

Notamos que, de fato, são abordadas preocupações atuais, como a necessidade de preservar a natureza, pois, caso contrário, o próprio homem pode sofrer com a escassez de alimentos. Mas o que ainda podemos perceber é que as figuras trazem representações de personagens masculinos, como o do homem em cima de uma máquina cortando árvores e o menino com seu pai. Isso nos permite questionarmos que as profissões apresentadas foram criadas para os homens, de modo a formar o menino dentro de uma concepção de gênero e de trabalho.

Segundo Louro (1997, p. 64), as investigações realizadas acerca dos livros didáticos e dos materiais utilizados em sala de aula se tornaram relevantes para entender e para estudar a história da educação. A análise em torno das representações de gênero tem apontado para dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para indicação de características de homens e atividades para mulheres. Em seus argumentos, a revista atenta para a presença constante de antagonismos que rodeiam vários aspectos da vida, como igreja-mundo, sagrado-profano, alma-corpo (CARVALHO, 2013 *apud* PUNTEL, 1884), o que se distancia de uma relativização dos conceitos, tornando-os uma visão eurocêntrica.

Foi esse pensamento que foi repassado por gerações: as diferenças entre os corpos sexuais relacionados ao feminino e ao

masculino são constantemente relacionadas à realidade social. Esses aspectos desenvolveram a função de testemunhar e de legitimar tais imposições.

A palavra gênero surgiu justamente pelas feministas contemporâneas para reivindicar certos espaços que tornam a mulher desigual aos homens. Nelas, é rejeitado qualquer determinismo. Entendemos que estudar e analisar aspectos relacionados a gênero segue o papel de esclarecer as diferentes instâncias em que o poder se instala, e estabelece fronteiras para a resistência, fazendo, então, surgirem novos símbolos culturais, no sentido de que haja diferentes lutas no contexto e espaço específico (SCOTT, 1995).

As mulheres provaram que não existem papéis determinados naturalmente. Em outras sociedades, mulheres e homens desempenham atividades diferenciadas e até invertidas tarefas que conhecemos em nossa sociedade.

Em certas civilizações, e em diferentes períodos cronológicos, aquilo que era/é ser mulher ou homem, difere de tal como um ser alterável que descarta algumas características para dar lugar às novas, renovando-se, construindo-se consoante a cultura em que está inserido e de acordo com as suas exigências. (TEÓFILO, 2010, p. 12).

Nesse sentido, é papel do professor questionar os conhecimentos formulados do que acreditamos ser tarefa feminina e tarefa masculina, pois não é um dogma igual em todas as sociedades, mas sim uma construção social. Segundo nossas entrevistas, Elenita se manteve preocupada em abordar temas atuais em sala de aula.

Portanto, se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os

produz, mas que também fabrica os sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero de classe; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades; se admitirmos que a escola não está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então certamente encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade das desigualdades. (LOURO, 1997, p. 86).

A tarefa de analisar, pesquisar, mas ao mesmo tempo reconhecer que essas instituições promoveram e/ou promovem desigualdades sociais de gênero que atravessaram gerações torna-se elemento substancial para afinar o olhar, estimular inquietações e provocar questionamentos a respeito dessa prática, que apresenta uma postura reducionista. É preciso intervir nessas práticas e nas relações de poder que se acentuam como sendo naturais. A revista de cunho religioso pouco contribuiu para essa prática, mostrando-se um lugar de fala em que os estereótipos são perpetuados.

FAMÍLIA EM REVISTA: CONHECENDO A REVISTA FAMÍLIA CRISTÁ

As reportagens na revista parecem variar entre as temáticas: atualidade (economia, fatos atuais e cidadanias); família (Entre jovens, Filhos, Comportamento, Dinâmica familiar, Painel do leitor);

saúde (alimentação e bioética) e religião (assuntos relacionados a fé e espiritualidade). A partir dos anos de 1970, a revista passou por transformações, principalmente, quando passou a utilizar um material de maior qualidade. No início dos anos de 1970, a revista tinha uma tiragem de 130 mil exemplares, e, por volta de 1978, esse número passou a ser de 200 mil exemplares. Nesse período, a produção passou a ser realizada totalmente no Brasil, com a impressão na gráfica Abril, e teve como responsável pelo projeto inicial o padre Tiago Alberione, com uma média de 68 páginas.

As publicações retratavam a realidade brasileira, embora isso tenha se dado de forma moderada devido à censura, propiciada pela Ditadura Militar. A revista chegou ao seu auge com 217 mil assinantes. Uma das matérias que mais teve destaque foi “Crianças prostituídas”, produzida pela irmã Rogéria Botasso, levando à conquista do prêmio da Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ). Ao analisarmos as revistas, notamos que existem claramente reportagens direcionadas aos diferentes componentes da família tradicional, referindo-se à família composta pelo homem (pai), pela mulher (mãe) e pelas crianças e jovens (filhos)¹¹.

É interessante perceber que há algumas colunas, como Decoração, que são claramente reservadas para as mulheres, principalmente porque utilizam figuras e linguagens, como “ela”, “ele”, entre outros. A coluna intitulada Cozinha ensina as mulheres de “boa índole” a cozinhareem bem para agradar o marido e seus filhos. Assim, a presença de receitas deliciosas para todos os momentos do dia está presente na revista.

¹¹ Disponível em: <http://www.paulinas.org.br/familia-crista/?system=paginas&id=2259&action=read>. Acesso em: 29 nov. 2015.

A coluna Tricô, que também traz personagens femininos e sempre se refere a “ela”, apresenta passo a passo as técnicas que ensinam diferentes bordados, como o ponto de cruz e o crochê, que deixavam elegante a vestimenta de todos da casa.

Em Profissões, as figuras masculinas estão sempre em destaque. Escritas e realizadas sempre por um “educador” masculino, a reportagem traz indicações descritivas com um principal objetivo: a exigência de formação e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Através da linguagem escrita e visual, a revista parece prezar pela família tradicional, aquela composta por homens e mulheres: o chefe, que trabalha na instância pública, ocupando os diferentes trabalhos; e a mulher, relegada às tarefas da casa, com atividades que são capazes de promover o bem-estar familiar. Trata-se, portanto, de modelos preestabelecidos pela sociedade.

UM OLHAR DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Diante das discussões apresentadas nesta escrita, compreendemos a necessidade da mudança na forma de compreender a realidade, “que transforma o diferente em desigual e limita seus direitos e possibilidades. A conservação ou superação de um modelo se faz mediante uma prática educativa pela qual as novas gerações possam aprender outros modelos sociais” (PASSOS; ROCHA, 2011, p. 48-49).

A proposta pedagógica na qual acreditamos realiza-se na relação docente-discente, no comprometimento com a igualdade e com a liberdade nas ações do dia a dia, que estimulam o respeito

à diferença. Acreditamos ser substancial abrir paradigmas que possibilitem a discussão de opressão em relação a gênero.

O conhecimento com o uso de modelos racionalistas ou conceitos universais parece ir de encontro ao propósito da revista *Família Cristã*, que era o de evangelizar, de criar padrões para homens e mulheres. Um exemplo disso é a personagem Maria, que na religião católica é considerada símbolo de mulher, que traz em si modelos e virtudes que devem ser seguidos, como humildade, respeito, obediência, castidade e a grande missão de ser mãe.

Ao analisar o histórico da revista em questão, percebemos um veículo preocupado com a velocidade das informações, das reflexões que surgem a partir dos anos de 1960, e que ao mesmo tempo tem de ser fiel ao seu propósito, que é o de pregar a “palavra de Deus” de acordo com os preceitos do catolicismo. A prova disso é a representação da mulher em várias reportagens ligadas à casa e à família, enquanto que a figura masculina está presente em assuntos ligados às profissões relacionadas ao âmbito público. Essa é a representação da família tradicional brasileira que a revista prega.

A proposta que defendemos não consiste em criar novas divisões do trabalho, mas em repensar, redefinir, sobretudo na educação, as diferenças estabelecidas ao longo do tempo. “Entretanto, de forma geral, o conhecimento precisa ser um instrumento de poder e transformação” (PASSOS; ROCHA, 2011, p. 56). É preciso que haja uma educação que sirva de instrumento de mudança quanto à responsabilidade social, encarando esses novos indivíduos como frutos de uma cultura.

A filosofia feminista acredita na fundamentação de que a educação é primordial para a formação de uma geração preocupada

com o respeito mútuo entre as diferenças. Por outro lado, se não houver uma aposta nessa perspectiva, continuaremos com uma geração que estabelece verdades, parâmetros, gerando preconceito com o diferente, pois “o compromisso dessa filosofia é tratá-los como seres humanos que são conscientes e capazes de escolher qualquer forma livre e responsável de serem homens e mulheres” (PASSOS; ROCHA, 2011). Portanto, é necessário que haja um novo olhar na educação e que esta se aproprie de um material didático comprometido com o respeito e que seja consciente do que ensinar sem preceitos religiosos ou ideologizações.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Erika Vasconcelos [Abril 2017] Entrevistadora: GUEDES, Maria Aline S. Guedes. **Entrevista cedida ao trabalho de conclusão do Mestrado em História:** Formas de viver no feminino: Histórias de vida da Professora Maria Elenita de Vasconcelos Carvalho. Pedra Lavrada-PB.
- CARVALHO, Karina. Docente UBA – **A representação social da família:** desvendando conteúdos e explorando processos. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Brasília, jan. 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13272/1/2013_KarinaMendoncaVasconcelos.pdf. Acesso em: 14 ago. 2015.
- CERBINO, L. Tempos de elegância: memória e história nas páginas revista *Rio*. **Revista Brasileira de História da Mídia (RBHM)**. v. 4, n.1, jan./jun. 2015 - ISSN 2238-5126. Disponível em: <http://www.unicentro.br/rbhm/ed07/artigos/02.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- DAPAZ, Maria. [abril.2015] Entrevistadora: GUEDES, Maria Aline S. **Entrevista cedida ao trabalho de conclusão de curso.** Formas de viver no feminino: análise de gênero na trajetória de Maria Elenita de Vasconcelos carvalho. Pedra Lavrada-PB.
- LIMA, Manoel Rodrigues: depoimento [maio.2015]. Entrevistadora: GUEDES, Maria Aline S. **Entrevista cedida ao trabalho de conclusão de curso.** Formas de viver no feminino: análise de gênero na trajetória de Maria Elenita de Vasconcelos carvalho. Pedra Lavrada-PB.
- LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MEDEIROS, Kilma da Luz Carvalho [Abril, 2017] Entrevistadora: GUEDES, Maria Aline S. Guedes. **Entrevista cedida ao trabalho de conclusão do Mestrado em História:** Formas de viver no feminino: Histórias de vida da Professora Maria Elenita de Vasconcelos Carvalho. Pedra Lavrada-PB.
- PASSOS, E. ROCHA; BARRETO, N. Gênero e educação. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; VANIN, Alexnaldo Teixeira Iole Macedo (Orgs.). **Ensino e Gênero:** Perspectivas Transversais. - Salvador: UFBA - NEIM, 2011. cap. 3, p. 48-59. 247 p. ISBN: 978-85-60667-90-1. Disponível em; http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/ENSINOeGENERO_miolo_FINAL.pdf. Acesso em: 14 ago. 2015.
- REVISTA FAMÍLIA CRISTÁ, São Paulo, Editora Paulinas, 1979.
- SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria de análise histórica. Educação e realidade. v. 20 (2), jul./dez. 1995. Disponível em: https://archive.org/details/scott_gender. Acesso em: 14 ago.2015.
- PREFEITURA Municipal de Pedra Lavrada. Disponível em: <http://www.pedralavrada.pb.gov.br/>. Acesso em: 04 nov. 2017.
- EDITORIA Paulinas. Disponível em: <https://www.paulinas.org.br/familia-crista/>. Acesso em: 04 nov. 2017.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 04 nov. 2017.

TEOFILO, Paula. Docente da FCS: **Com que linhas se cose o gênero** - A importância do vestuário na construção de gênero. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre as Mulheres na Sociedade e na Cultura) - Lisboa. mar. 2010. Disponível em: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/4808/1/Com%20que%20l...pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

A PALMATÓRIA DA IMPRENSA: EDUCAÇÃO SANITÁRIA NO JORNAL *A UNIÃO* (PARAÍBA, DE 1924 A 1932)

LEONARDO Q. B. FREIRE DOS SANTOS¹

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

O ano era 1931. Ao folhear as páginas do jornal *A União*, de 13 de novembro, seus leitores puderam se deparar com uma enérgica repreensão da Diretoria de Saúde Pública.² A pequena nota, estampada na primeira página do jornal oficial, dizia:

A Diretoria de Saúde Pública solicita dos proprietários de prédios cujas águas servidas despejam para

¹ O autor possui graduação em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2012) e mestrado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). É membro do grupo de pesquisa História das Práticas e Saberes Médicos (CNPq/UFCG). Atualmente é aluno do doutorado em História Social da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: história do corpo, história da saúde e das doenças, história da medicina, higienização, eugenia e biografias históricas. E-mail: leonardoqbf@hotmail.com.

² Respeitadas as especificidades históricas, equivale às atuais Secretarias Estaduais de Saúde.

as ruas, a tomarem providências para a instalação de esgotos nos mesmos e, onde não houver canalização geral, tomar outras providências que serão indicadas naquela repartição, a fim de que cesse **essa irregularidade contra a saúde de todos e contra, mesmo, os nossos foros de gente educada.**³

Dependendo de quem estivesse lendo, a nota suscitaria variadas sensações: indiferença; repúdio ao “autoritarismo” da Diretoria de Saúde Pública; repugnância só de imaginar as “águas servidas” despejadas na rua; indignação contra a permanência de hábitos que depunham contra “os nossos foros de gente educada”.

Para além dessas possíveis reações, a reincidência de enunciados como este é um indício importante para o historiador. Ela indica a existência de uma prática educativa que ocorria fora dos muros da escola: uma pedagogia do corpo impressa em páginas de jornal e que almejava um público mais vasto, mais difuso do que o matriculado nas instituições escolares. Uma educação sanitária – isto é, uma educação para a saúde – que buscava conformar os corpos dos paraibanos para a sociabilidade moderna desejada pelas elites locais. Uma política de controle social cujo objetivo era produzir “gente educada”, ou seja, “saudável”, “limpa”, “ordeira”, “produtiva”.

Partindo dessas considerações, este texto problematiza os enunciados de educação sanitária veiculados pelo jornal paraibano *A União* entre 1924 e 1932. Com base nessa fonte histórica, tentamos pensar a seguinte questão: por que e como os poderes locais usaram esse meio de comunicação para concretizar uma educação para a saúde na Paraíba?

³ *A União*, “Diretoria de Saúde Pública”. 13 de novembro de 1931, grifos nossos. Para facilitar a leitura, optamos por adaptar a ortografia das fontes às normas gramaticais atuais.

Mas por que recortar essa experiência entre 1924 e 1932? Neste caso, nossa escolha se justifica pelo que estava acontecendo com o principal parceiro de *A União* no projeto de educação sanitária: o campo médico paraibano. Como mostramos em outra pesquisa (SANTOS, 2015), os anos 1920 representaram um tempo de profundas mudanças para a medicina local. Em linhas gerais, podemos dizer que essa foi a década de formação de uma medicina científica⁴ em nosso estado.

Um dos marcos importantes desse processo ocorreu justamente em maio de 1924, com a criação da Sociedade de Medicina e Cirurgia da Paraíba (SMCPB). Primeira entidade do gênero no estado, ela desempenhou um papel decisivo na “sistematização” do saber e da prática médica local. Por meio de reuniões periódicas, conferências com profissionais de outros estados, publicações em jornais “leigos” e revistas especializadas, congressos médicos e eventos sociais, ela capitaneou a formação da medicina científica na Paraíba.⁵

Para os propósitos deste trabalho, é importante perceber que uma das principais estratégias de legitimação dessa “nova medicina” foi se fazer presente nos diversos espaços públicos, de modo a convencer a população sobre sua “competência” e “utilidade”. Ocorreu, então, um processo de medicalização da sociedade, que Roberto Machado *et al.* (1978) definiram a partir de duas caracte-

⁴ Porém, precisamos pensar as experiências históricas na perspectiva das mudanças e permanências. Com efeito, a constituição de práticas médicas consideradas científicas não significou a eliminação do saber-fazer médico anterior, mais próximo de uma medicina não especializada e generalista. Para uma discussão sobre os diferentes perfis profissionais do campo médico brasileiro no começo do século XX, Cf. Pereira Neto (2001). Para uma análise dessas relações durante a formação da medicina científica na Paraíba, Cf. Agra (2008), especialmente o capítulo III.

⁵ Para uma visão mais pormenorizada das atividades da SMCPB, Cf. Santos (2015), especialmente os capítulos II e III, e Soares Júnior (2011), notadamente o capítulo III.

rísticas principais. Primeira: a penetração do discurso médico nas mais variadas instâncias da sociedade, estabelecendo normas de convívio social e organização dos espaços. Segunda: a articulação entre medicina e Estado, visando a um “governo científico” da população. Tendo em mente esse processo histórico, nada poderia ser mais sintomático do que a presença da medicina científica em um jornal oficial como *A União*, divulgando uma educação sanitária com forte teor repressivo e moralizante.

Nossa narrativa acompanha a educação sanitária nas páginas de *A União* até 1932. Em junho daquele ano, foi publicada a edição inaugural da *Revista Medicina*,⁶ primeiro veículo especializado na área produzido na Paraíba. Criação da própria SMCPB, permitiria aos seus associados divulgarem suas ideias fora do circuito da imprensa “leiga”.

Sobre a *Revista Medicina*, é interessante perceber que ela era editada pela Imprensa Oficial, mesmo órgão que publicava *A União*, indicando a permanência da intimidade entre Estado e medicina científica na Paraíba. Mas o mais importante, pelo menos para os objetivos deste trabalho, é lembrar a ligação entre a consolidação de um campo científico e a especialização de sua comunicação. Dito de outra forma, a relação entre a legitimidade de uma ciência e sua progressiva separação do discurso cotidiano. Como nos mostrou Steven Shapin (2013, p. 116):

A linguagem de um grupo científico institucionalizado e especializado faz-se isolada do discurso cotidiano, e do discurso de cientistas que pertencem a outra comunidade, tanto como um símbolo quanto como um veículo de *status* especial e limitado

⁶ De acordo com Humberto Nóbrega (1979, p. 120-121), a *Revista Medicina* circulou até o final dos anos 1950.

do grupo. Nem todos podem falar; a capacidade de falar diz respeito ao domínio de competências linguísticas especiais; e **o uso do discurso cotidiano é tomado como um símbolo de que se é um não membro e também de não competência.** Um grupo assim dá indicações linguísticas de que a geração e a **validação de seu conhecimento não requerem que se conquiste credibilidade, confiança e consentimento fora de suas próprias fronteiras sociais.** (grifos nossos).

Nesse sentido, a criação de mecanismos mais especializados de comunicação do conhecimento não é só o resultado de circunstâncias favoráveis, é um indício de que determinada ciência alcançou certo grau de legitimidade social e, dessa forma, pode buscar sua credibilidade entre seus próprios pares, prescindindo dos “não iniciados”.

Contudo, antes do aparecimento da *Revista Medicina*, os discursos normalizadores dos médicos paraibanos invadiram os jornais “leigos” na tentativa de legitimar sua ciência pela estratégia da “popularização” (SHAPIN, 2013, p. 116). Assim, problematizar os enunciados sanitaristas veiculados por *A União*, durante o recorte deste trabalho, também nos permite historicizar a construção da hegemonia médica no campo da saúde.

IMPrensa, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO SANITÁRIA

Nos últimos anos, a apropriação da imprensa como fonte e objeto de estudos históricos deu origem a importantes pesquisas.⁷

⁷ Cf., por exemplo, o volume 35 da revista *Projeto História* (2007), intitulado História e imprensa, o qual apresenta estudos sobre diversas temáticas, os quais articulam variados

Não temos o objetivo de historicizar a apropriação da imprensa como fonte histórica ao longo do século XX.⁸ A esse respeito, gostaríamos apenas de lembrar que ela foi favorecida pela ampliação do conceito de fonte histórica, operada a partir dos diversos movimentos de renovação historiográfica que agitaram as últimas décadas. Desde então, os periódicos passaram a ser encarados pelo historiador como qualquer outro documento: subjetivo, intencional, implicado nos conflitos sociais, articulado com as lutas pela hegemonia, mas, por isso mesmo, riquíssimo como fonte histórica.

Pensando nas relações entre história e imprensa, a perspectiva de Heloisa Cruz e Maria do Rosário Peixoto (2007) é instigante e enriquecedora. Entre outros *insights*, as autoras conclamam os historiadores a tratarem a imprensa como uma fonte histórica, não como uma fonte de informação. Embora aparentemente simples, essa postura implica uma nova abordagem dos materiais periódicos, que deixam de ser tratados como meros “repositórios de notícias” para serem problematizados como uma linguagem constitutiva do social.

Nessa perspectiva, é importante que o pesquisador encare a imprensa como uma força ativa da sociedade moderna, que não apenas “registra” os acontecimentos cotidianos, mas que atua “na constituição de nossos modos de vida, perspectivas e consciência histórica” (CRUZ; PEIXOTO, 2007, p. 257). Importa, igualmente, pensar o veículo estudado a partir de sua movimentação política nos conflitos sociais pela hegemonia. Além disso, precisamos lembrar que a imprensa não só assimila determinados “interesses”, mas também articula e organiza projetos sociais de poder.

tipos de periódicos, como fonte e objeto do historiador. Na mesma linha, Cf. Neves, Morel e Ferreira (2006).

⁸ Para uma discussão mais detalhada desta trajetória, Cf. Cruz e Peixoto (2007), Martins e Luca (2008) e Luca (2010).

Partindo dessas contribuições, observemos melhor o nosso objeto. *A União* foi fundado em 1893. Sua primeira edição é de 02 de fevereiro deste ano. Editado na capital João Pessoa, é o mais antigo jornal paraibano em circulação. A permanência de 124 anos em um estado periférico – enquanto alguns impressos importantes estão encerrando suas atividades⁹ – talvez possa ser pensada à luz das motivações que suscitaram a criação e a circulação desse jornal ao longo dos anos.

A União foi criado no governo de Álvaro Lopes Machado, presidente¹⁰ da Paraíba em dois mandatos: de 1892 a 1896, e de 1904 a 1905. Articulador da oligarquia Alvarista, que dominou a política local nos primeiros anos da República, ele encontrou na imprensa um meio de “vencer” as disputas políticas pelo controle da comunicação.

Em texto sobre a história desse jornal, disponível no próprio *site* de *A União* – algo bastante sintomático –, Luiz Gonzaga Rodrigues comenta a importância do periódico para a estruturação da oligarquia Alvarista. Para o jornalista, “na confusão de interesses que havia de enfrentar, [Álvaro Lopes Machado] vislumbrou com mais

⁹ Além do fechamento de alguns jornais, uma prática que tem se tornando comum é a migração de determinados impressos para suportes digitais. O *Jornal da Paraíba*, por exemplo, um dos periódicos de maior mercado no estado, encerrou sua circulação impressa em 2016, migrando para o formato digital. O *Mossoroense*, do Rio Grande do Norte, um dos mais antigos do Brasil, seguiu o mesmo caminho, após 143 anos de circulação impressa: desde 2016, publica somente em formato digital. Diferentemente, embora também circule em formato digital, *A União* permanece com sua versão diária impressa.

¹⁰ Também foi senador em dois mandatos: de 1897 a 1904, e de 1906 a 1912. No intervalo entre os dois, elegeu-se novamente presidente e logo renunciou ao cargo para fazer governante o Monsenhor Walfredo Leal, seu braço direito na montagem da oligarquia Alvarista. Assim, conseguiu deixar um aliado no governo do Estado e voltar para o Senado. Do Rio de Janeiro, continuou dando as cartas na política local. Walfredo Leal governou de 1905 a 1908, sendo sucedido pelo irmão de Álvaro Lopes Machado, o médico João Lopes Machado, cujo mandato se estendeu até 1912. Naquele ano, a morte de Álvaro deu início ao declínio da oligarquia.

futuro a persuasão pela força das letras, da opinião aberta do que pela contingência das armas”.¹¹ Na mesma linha de argumentação, ele lembra que, no início do século XX, o jornal era o principal meio de comunicação e o mais importante veículo de formação da sociedade paraibana, sobretudo (mas não exclusivamente) de suas elites com acesso à cultura escrita.

Fundado como jornal do governo, financiado pelo erário e dirigido por funcionários públicos nomeados em comissão, *A União* fora projetado para ser o principal canal de comunicação do Estado com a sociedade paraibana. Entendemos, porém, que essa era uma intenção secundária. A principal força por trás da criação do jornal foi o desejo de articular as elites locais em apoio ao governo do estado.

O grupo formado em torno do presidente pensou ser possível suplantando as disputas locais controlando a narrativa política. Isso seria feito mediante um meio de comunicação com forte penetração social, sobretudo entre as classes dominantes. Para tanto, a circulação do novo jornal teria de ser a mais constante e ampla possível, o que sem dúvida seria assegurado pela estrutura técnica e financeira do Estado. Na trilha desse papel conformador das elites locais, desempenhado por *A União*, Luiz Gonzaga Rodrigues ainda observa:

Funda-se o jornal [*A União*] na pretensão de harmonizar as diversas correntes que disputavam, historicamente, a concentração da riqueza e do poder e cujos atores mudavam, a partir daí, de *barões* para *coronéis*.

Atribuía-se à imprensa poderes suficientes para isto. Para o bem ou para o mal, era a única tribuna

11 Cf. RODRIGUES, Luiz Gonzaga. Uma viagem no tempo. Surgimento de *A União*. Disponível em: <http://auniao.pb.gov.br/nossa-historia/a-uniao-uma-viagem-no-tempo>. Acesso em: 01 ago. 2017.

para onde confluíam todas as informações e opiniões. Fora da imprensa, era o boato ou o púlpito, este um privilégio da Igreja.¹²

Naturalmente, não é correto restringir a produção de *A União* a esse objetivo político. Além disso, é pouquíssimo provável que o jornal fosse lido somente pelas elites. Ao analisar seções como a de anúncios e de “Cartas à Direção”,¹³ podemos afirmar que *A União* também se comunicava com outros sujeitos sociais que tinham acesso à cultura escrita. Mesmo assim, fica muito claro que a linha editorial do jornal era intimamente atrelada aos projetos do governo estadual. E isso foi a tônica do periódico, pelo menos desde a sua fundação até os anos 1930, para não generalizarmos demais.¹⁴

O certo é que a “intimidade com o poder” conformou as funções sociais desempenhadas por *A União*. Tendo em vista o argumento deste trabalho, ressaltamos duas funções. Em primeiro lugar, fica claro o papel desse jornal na divulgação das ações concretas do governo do Estado, uma espécie de “prestação de contas” ao público leitor. Em segundo lugar, e o mais importante para os nossos objetivos, *A União* comunicava a visão do Estado e das elites dirigentes sobre os mais variados assuntos, desde política até educação sanitária.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar a função pedagógica de *A União* durante o recorte que estamos abordando. Neste

12 *Idem*.

13 Durante o recorte deste trabalho, *A União* não mantinha uma seção com este título. Mas eram frequentes as cartas e textos publicados pelo jornal a pedido de algum leitor, “ilustre” ou não. Assim, decidimos reunir esse tipo de produção sob a categoria “Cartas à Direção” por ser esta a forma mais empregada pelo próprio jornal na titulação desses textos.

14 Este período foi por nós estudado durante pesquisa de mestrado em História (Cf. SANTOS, 2015).

ponto, lembremos a reflexão feita pelas historiadoras Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca (2008, p. 08) sobre a imprensa ser, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da história brasileira: jornais como *A União* não apenas “informam” o que aconteceu. Em certo sentido, eles também “produzem” acontecimentos, constroem legitimidade, fabricam imaginários, normatizam comportamentos, operam exclusões.

Falando do nosso objeto, é possível pensar *A União* como um manual normativo de educação sanitária, como um dispositivo disciplinar que buscou educar os paraibanos para uma sociabilidade “moderna”, “civilizada”, “limpa” e “saudável”. Mas aqui cabe uma reflexão. Tratava-se de educar apenas um restrito¹⁵ público leitor? Ao reforçar os comportamentos sanitários desejados e condenar os hábitos “anti-higiênicos”, *A União* não estaria contribuindo para a criação de uma “sociedade vigilante”, em que a “imundície” do outro é vigiada e punida (FOUCAULT, 2013) pela troca de olhares e pela introjeção da disciplina? Que cada leitor possa construir suas próprias conclusões a este respeito. A análise a seguir pode auxiliar nessa tarefa.

SÓ É SUJO E DOENTE QUEM NÃO LÊ(?): PRESCRIÇÕES SANITÁRIAS EM *A UNIÃO*

O tema da saúde e das doenças aparece de diversas formas em *A União*: textos de médicos, artigos de opinião, editoriais, leis,

15 Baseando-se nos dados fornecidos pelo Recenseamento de 1920, Vivian Galdino de Andrade analisou as taxas de alfabetização na Paraíba, as quais possuem estreita ligação com as práticas de leitura. De acordo com a autora (ANDRADE, 2014, p. 30), em 1920, para cada 1000 habitantes da Paraíba entre 7 e 14 anos, apenas 51 sabiam ler e escrever. Entre a população com 15 anos ou mais, o índice subia para 198 alfabetizados para cada grupo de 1000 paraibanos. Partindo dessa análise, nota-se que era reduzido o “público potencial” de *A União*. Porém, não devemos desconsiderar a circulação de suas informações por meio de práticas como a leitura em voz alta, coletivamente compartilhada em lugares públicos ou privados.

imagens, publicidades, entre outros. Analisando a educação sanitária durante o recorte deste trabalho, dividimos os enunciados do jornal em três tipos: textos assinados por médicos; orientações sanitárias produzidas pelos órgãos oficiais da saúde pública; textos escritos por pessoas sem formação em medicina. Embora arbitrária, essa divisão nos ajuda a entender melhor as especificidades e as relações entre cada um desses gêneros textuais.

Começamos pelos textos de educação sanitária escritos por médicos. Neste caso, nenhum profissional teve uma produção mais destacada durante o recorte deste trabalho do que o médico sanitário Flávio Maroja (1864-1940). Formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1888), ele se destacou como um dos nomes mais expressivos do cenário político e intelectual da Paraíba nas primeiras décadas do século XX.¹⁶ Seus textos sobre educação sanitária publicados em *A União* normalmente seguiam uma mesma lógica: primeiro ele criticava os “maus hábitos” da população; em seguida, defendia a importância social das orientações médicas; e, por fim, apresentava alguns conselhos sanitários. Nessa linha, em 1926, ele iniciou assim o seu artigo “Valor da propaganda e educação sanitárias”:

Quem priva com o homem inculto, perfeitamente representado em o nosso homem rural, preso à sua ignorância e jungido à sua superstição, é quem pode avaliar com segurança da **necessidade indeclinável de ensinar-lhe como deve zelar a sua saúde e como deve evitar a doença.**

16 Entre outras coisas, Maroja foi vice-presidente do Estado, entre 1920 e 1924, no governo de Solon de Lucena. Exerceu vários cargos na direção da SMCPB, sendo inclusive um dos principais articuladores para a sua criação. Trabalhou ainda como chefe do Serviço de Saúde do Porto da capital e da Santa Casa de Misericórdia. Publicava constantemente nos veículos da imprensa local, sobretudo em *A União*, além de ter sido presidente do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP), de 1907 a 1908 e entre 1909 e 1932. Sobre a trajetória de Flávio Maroja, Cf. Soares Júnior (2011, p. 76-109) e Castro (1945, p. 177-188).

Quem conhece os hábitos e costumes inveterados de nossa gente, alheada por completo aos mais comezinhos preceitos de higiene, demonstrados de modo flagrante em seu simulacro de habitação, é quem pode avaliar da **absoluta necessidade de apontar-lhe os constantes perigos que a cercam**.¹⁷

Esse artigo, publicado na primeira página de *A União* – indicando a importância da temática para o projeto gráfico-editorial do jornal – introduzia o leitor na discussão sobre saúde e doenças, defendendo categoricamente a “necessidade indeclinável” da educação sanitária. Além disso, deixava claro a quem cabia a legitimidade para exercê-la: o médico sanitarista, por conhecer o suposto alheamento da população em relação aos preceitos higiênicos. Se não podia visitar todos os paraibanos “em seu simulacro de habitação”, Maroja se articulava com o jornal oficial para ensinar-lhes a educação sanitária, pois em sua visão:

Não se discute a necessidade que tem todo o indivíduo, qualquer que seja a sua condição social, de **conhecer certos preceitos de higiene que o preservem dos males que eternamente o rodeiam**, da ação dos diversos agentes que constituem uma ameaça permanente à sua saúde e à sua existência.

Que noção tem a nossa gente, a começar, sem exagero o digo, pelos arredores da capital, **dos germes que contaminam o solo em que pisa e das águas poluídas de que se serve para todos os misteres da vida?**¹⁸

17 *A União*, “Valor da propaganda e educação sanitárias”. 23 de fevereiro de 1926, grifos nossos.

18 *Idem*, grifos nossos.

Cuidado com o solo em que pisas! Ele está contaminado por germes! Não andes descalço! Atenção com a água que usas! Ela pode deixar-te enfermo! A mensagem de Maroja era relativamente clara: os paraibanos habitavam um território hostil do ponto de vista sanitário e, para complicar, pouco conheciam e quase nada praticavam da “moderna higiene”. Eles precisavam do médico, da educação sanitária que lhes “salvaria” da imundície e das doenças. Ao tentar educar o “corpo enfermo” dos paraibanos, Maroja também produzia credibilidade para a medicina científica, muito atrelada ao discurso sanitarista¹⁹ naquele início de século.

Em outro texto sobre o mesmo assunto, publicado por *A União* em 20 de setembro de 1931,²⁰ Maroja rememora as “palestras sanitárias” que realizara entre 1921 e 1929 em fábricas e escolas públicas a serviço da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural da Paraíba.²¹ Lamentando muito a suspensão desse serviço, aproveitou a oportunidade para ministrar mais alguns ensinamentos sanitários aos seus leitores:

Ora, mais do que isto [a importância da educação sanitária] disse eu nas minhas palestras sanitárias [...]. Disse do contágio direto e indireto, instituindo o uso do copo individual, do lenço e da sacola para conduzir o lanche escolar, porque observei

19 O movimento sanitarista brasileiro adquiriu grande destaque nas primeiras décadas do século XX. Em linhas gerais, era formado por médicos que defendiam o saneamento, o combate às endemias e a educação sanitária como medidas estratégicas para o desenvolvimento do Brasil. Sobre esse movimento intelectual, Cf. Hochman (2006) e Lima (1999).

20 *A União*, “Educação e propaganda sanitária”. 20 de setembro de 1931.

21 Organizada por meio de convênio com o governo federal, que fornecia a maior parte dos recursos financeiros, técnicos e humanos, foi suspensa em 1929. Motivo: o rompimento entre João Pessoa e o governo federal de Washington Luís, fruto das disputas eleitorais de 1930.

que este era envolvido nos chamados “papéis de embrulho”, ou “de venda”, e até em pedaços de jornal! Mostrei os perigos desses objetos, como feis portadores de bacilos, sobretudo quando se trata do copo único, como acontece, em regra, nos colégios, nos quartéis, nas escolas, fábricas, etc.²²

Além de médicos como Flávio Maroja, os órgãos da saúde pública também atuavam na educação sanitária dos leitores de *A União*. A Diretoria de Saúde Pública, referida no início deste texto, não se limitava ao trabalho de gestão e fiscalização do setor. Frequentemente, publicava no jornal orientações educativas para o combate a determinadas doenças. Entre as que conseguimos recuperar, destaca-se a nota a seguir, com “Precauções para evitar as febres tifoides e paratífoides”, constantemente republicada durante o nosso recorte. Entre outros “conselhos”, a Diretoria de Saúde Pública orientava os leitores de *A União* a:

- 1^a – Manter as mãos sempre limpas e não se esquecer de lavá-las, com água e sabão, antes das refeições.
- 2^a – Beber água fervida ou filtrada e leite somente fervido.
- 3^a – Ter todos os alimentos bem protegidos das moscas.
- 4^a – Não comer frutas sem bem lavá-las e só comer verduras de origem conhecida ou, melhor, cozidas.
- 5^a – Não usar gelo diretamente n’água ou no que quiser gelar, porque os micróbios das febres tifoides e das paratífoides podem existir no gelo, desde que a água com que foi fabricado este não tenha sido filtrada.
- 6^a – Manter as latrinas bem limpas e só usar papel higiênico.²³

22 *A União*, “Educação e propaganda sanitária”. 20 de setembro de 1931.

23 *A União*, “Diretoria Geral de Saúde Pública – Precauções para evitar as febres tifoide e paratifoide”. 14 de agosto de 1932.

O caráter educativo dessa publicação é por demais evidente. Mas para além disso, é interessante perceber o quanto ela nos diz sobre as práticas corporais dos paraibanos e acerca das tentativas de discipliná-las. Ora, se os órgãos oficiais insistiam para que as pessoas não comessem com as mãos sujas e só usassem papel higiênico é porque, provavelmente, o contrário era verificado no cotidiano de muitos paraibanos, inclusive nas casas dos leitores de *A União*.

A educação sanitária promovida por *A União* não visava somente aos leitores do jornal. Ao divulgar o discurso médico-oficial, esse periódico participava da construção de uma comunidade vigilante, em que todos eram fiscais de cada um, em que a disciplina dos corpos e dos hábitos também ocorria pela troca cotidiana de olhares ou pela denúncia do vizinho. Nesse caso, a produção de novos comportamentos e de novas práticas corporais também poderia ocorrer na dinâmica diária das microrrelações sociais de poder.

É nessa perspectiva que interpretamos as constantes “denúncias” de hábitos considerados anti-higiênicos encaminhadas ao jornal. Normalmente enviadas por pessoas “de fora” do círculo médico-oficial,²⁴ indicam a existência de uma “vigilância sanitária informal”, exercida para além dos muros das instituições disciplinares oficiais.²⁵

Publicadas na seção de “Cartas à Direção”, essas “denúncias” desempenhavam duas importantes funções no projeto de educação sanitária promovido através de *A União*: reforçar a condenação de hábitos considerados nocivos à saúde; sugerir ao leitor que seus

24 Isto é, sem formação médica e sem atuação nos órgãos oficiais da saúde pública.

25 Entre outras instituições disciplinares, Foucault (2013) refere as escolas, os hospitais, os hospícios, as fábricas, as prisões e as organizações militares.

hábitos (anti)higiênicos poderiam estar sendo vigiados “pelos olhos invisíveis do poder”, ou pelo olhar sorrateiro de um vizinho. Por ambos os caminhos, essas pequenas notas estimulavam a introjeção da educação sanitária.

A ação dessa rede de vigilância sanitária informal pode ser percebida em um informe publicado por *A União*, em 31 de março de 1931. Para chamar a atenção dos leitores, seu título foi impresso em negrito e letras garrafais. Intitulada “Com vistas à Higiene e à Polícia”, a nota reforçava a gravidade da denúncia pela criminalização das práticas anti-higiênicas, apresentadas como caso de polícia. Articulando saúde e moralidade, fazia a seguinte solicitação:

Pedem-nos chamar a atenção da Repartição de Higiene [Diretoria de Saúde Pública] e do sr. Delegado de Polícia, para o local onde funcionou a “Drogaria Pessoa”, que está convertido em “Water Closed”, com visível prejuízo para a saúde pública e afronta à moral.²⁶

Ao se deparar com essa nota, o leitor de *A União* poderia aprender duas coisas: era errado “transformar” os espaços públicos em banheiro; se o fizesse, poderia estar sendo vigiado e, o pior, correndo o risco de ir parar nas páginas dos jornais.

Outro exemplo dessa rede de vigilância e educação sanitária pode ser encontrado em *A União*, de 21 de novembro de 1931. O autor da “denúncia” se mostrava indignado com o “desasseado” hábito de cuspir nos bondes. Para ele:

²⁶ *A União*, “Com vistas à Higiene e à Polícia”. 31 de março de 1931.

Nada mais detestável e enojante, sobretudo às senhoras e senhoritas, do que um marmanjo [...] deitar grossa e fétida cusparada, às vezes carregada de micróbios, num ambiente estreito e superlotado, como acontece entre nós em certas horas do dia.

Que atestado eloquente dá esse passageiro de sua educação, do seu descaso e de sua ignorância em matéria de higiene, melhor diremos, das pequenas regrinhas de asseio e de respeito ao público?²⁷.

Mais uma vez, as páginas de *A União* serviam como suporte de uma educação sanitária que buscava instituir novas práticas corporais. Para tanto, o jornal oficial também abria espaço para a rede de vigilância sanitária informal, espalhada por praças, ruas e bondes, patrulhando cusparadas e outras tantas técnicas corporais²⁸ “desviantes”.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, procuramos mostrar como a medicina científica e o Estado se articularam para promover a educação sanitária na Paraíba. Essa prática educativa teve como um de seus suportes a imprensa diária, notadamente o jornal oficial *A União*. Como buscamos evidenciar no último item, essa pedagogia corporal

²⁷ *A União*, “Cuspir nos bondes”. 21 de novembro de 1931.

²⁸ Trabalhamos este conceito a partir das formulações de Marcel Mauss (2003), para quem o corpo é “o primeiro e o mais natural” meio técnico do homem. Por esse motivo, Mauss ressalta a historicidade das práticas corporais e, por conseguinte, a importância dos diversos processos educativos no aprendizado da “arte de utilizar o corpo humano” (MAUSS, 2003, p. 405).

não visava somente aos leitores imediatos do periódico, buscava-se também a formação de uma comunidade vigilante, tanto pela reafirmação das condutas “autorizadas” quanto pela condenação das práticas “desviantes”.

Durante o recorte deste trabalho, *A União* procurou educar seus leitores. Em parceria com o saber médico e os órgãos gestores da saúde pública, esse jornal divulgou uma variedade de enunciados educativos que buscavam disciplinar seu público para uma sociabilidade “saudável” e “higiênica”.

É preciso lembrar que *A União* funcionava como um meio de comunicação do Estado – ou dos grupos sociais hegemônicos – com a sociedade paraibana. Ao problematizar seus enunciados educativos, é possível vislumbrar os projetos de sociedade das elites. A julgar pela educação sanitária promovida por *A União*, a “nova Paraíba” almejada pelos grupos dirigentes seria obrigatoriamente edificada por corpos “limpos” e “saudáveis”.

Por fim, esperamos ter deixado claro que a educação sanitária não foi promovida na Paraíba apenas em palestras, consultórios e salas de aula. Ela também se materializou nas páginas da imprensa local, por meio de enunciados que condenavam os hábitos “inde-sejáveis” e reforçavam as práticas autorizadas pelo poder.

REFERÊNCIAS

AGRA, Giscard Farias. **Modernidade aos goles**: a produção de uma sensibilidade moderna em Campina Grande, 1904 a 1935. Recife: Dissertação (Mestrado) – UFPE/CFCH, 2008. Disponível

em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7359>. Acesso em: 07 out. 2017.

ANDRADE, Vivian Galdino de. **Alfabetizando os “filhos da Rainha” para a civilidade/modernidade**: o Instituto Pedagógico em Campina Grande-PB (1919-1942). João Pessoa: Tese (Doutorado) – UFPB/CE, 2014. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4806/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

CASTRO, Oscar Oliveira. **Medicina na Paraíba**: flagrantemente da sua evolução. João Pessoa-PB: A União, 1945.

CRUZ, Heloisa Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**: Revista de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, v. 35, p. 253-270, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2221>. Acesso em: 10 out. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOCHMAN, Gilberto. **A Era do Saneamento**: as bases da política de Saúde Pública no Brasil. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

LIMA, Nísia Trindade. **Um sertão chamado Brasil**. Intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: IUPERJ/REVAN, 1999.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 111-153.

MACHADO, Roberto *et al.* **Danação da norma**: a medicina social e a constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. *In*: _____. **Sociologia e antropologia**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 399-422. Disponível em: https://monoskop.org/images/f/f2/Mauss_Marcel_Sociologia_e_antropologia_2003.pdf. Acesso em: 13 out. 2017.

NEVES, Lúcia Maria Bastos das; MOREL, Marco; FERREIRA, Tânia Maria Bessone. **História e Imprensa**: representações culturais e práticas de poder. Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2006.

NÓBREGA, Humberto. **As raízes das ciências da saúde na Paraíba**: medicina, farmácia, odontologia e enfermagem. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1979.

PEREIRA NETO, André de Faria. **Ser médico no Brasil**: o presente no passado. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

REVISTA PROJETO HISTÓRIA. São Paulo: **Departamento de História da PUC-SP**, v. 35, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/171>. Acesso em: 10 out. 2017.

SANTOS, Leonardo Querino Barboza Freire dos. **Entre a ciência e a saúde pública**: a construção do médico paraibano como reformador social (1911-1929). Campina Grande: Dissertação (Mestrado em História) – UFCG/CH, 2015. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~historia/ppgh/index.php/processo-seletivo/category/8-dissertacoes-2015?limitstart=0>. Acesso em: 07 out. 2017.

SHAPIN, Steven. **Nunca pura**. Estudos históricos de ciências como se fora produzida por pessoas com corpos, situados no tempo, no espaço, na cultura e na sociedade e que se empenham por credibilidade e autoridade. Tradução Erick Ramalho. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2013.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. **Corpos hígidos: o limpo e o sujo na Paraíba (1912-1924)**. João Pessoa: Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6040>. Acesso em: 07 out. 2017.

TRAJETÓRIA DE VIDA E MEMÓRIA DOCENTE: PERCURSOS PROFISSIONAIS DE UMA EDUCADORA PRIMÁRIA PARAIBANA (1954-1987)

ENOQUE BERNARDO SANTOS¹

ALEXANDRO DOS SANTOS²

VÂNIA CECÍLIA DE LIMA ANDRADE³

O PONTO DE PARTIDA

O presente trabalho surgiu a partir de algumas discussões suscitadas na disciplina Tópicos especiais em História da Educação: Memórias e Escrituras Educacionais/Escolares, ministrada pelas docentes Dra. Fabiana Sena da Silva e Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da

1 O autor é doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação pela mesma instituição. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba e licenciatura em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: enoquebs@hotmail.com.

2 O autor é doutorando na linha de pesquisa História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bacharel e licenciado em História pela UFCG. E-mail: alexandrodossantos09@gmail.com.

3 A autora possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005) e é bacharel em Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar do Cabo Branco (2008). Atualmente é integrante do Corpo Docente da Diretoria, lecionando nos níveis superior e básico disciplinas da área de Didática. E-mail: cecilialima@gmail.com.

Paraíba – UFPB, no semestre 2017.1. Dentre os objetivos desta disciplina, podemos destacar o de promover o debate em torno da relação entre memória e escrita, buscando perceber a instituição escolar como espaço de memórias e escrituras. Entre as discussões realizadas na disciplina, a perspectiva da nova história, que dá liberdade ao historiador para dar voz ao pequeno, ao marginalizado, às pessoas comuns, foi a que mais nos fascinou.

Escolhemos falar sobre história da educação, mas não para contar, como nos traz Peter Sharpe (1992), a história dos grandes teóricos ou dos afamados dirigentes politicamente privilegiados que ocuparam, em algum momento, um lugar de destaque à frente da direção de uma escola. Escolhemos o lugar comum, reconstituindo de baixo a história, sob o olhar de uma simples professora.

Por isso, resolvemos, neste artigo, descrever alguns traços biográficos e analisar o percurso profissional de Maria Celeste ao lecionar na educação primária da cidade de Itabaiana - PB, entre os anos de 1954 e 1987. Enfatizamos a relevância da fonte histórica oral e as potenciais possibilidades de diálogo que é possível estabelecer com a fonte escrita, a depender da destreza do historiador em decifrar os vestígios de memória que permeiam a fala e o silêncio da testemunha que, do seu lugar de memória, ainda que distante do lugar da memória oficial, contribui para a reconstituição da memória cultural que, não necessariamente, é a oficializada, considerando o “relativismo cultural” da construção da realidade (BURKE, 1992).

DOS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

Para a escrita do presente artigo, fizemos uso da metodologia da história oral, a qual, para Pollak (1989), se constitui uma

“nova área de pesquisa”, possibilitando ao historiador, que trabalha com história de vida e pretende lidar com as memórias pessoais do entrevistado, atento a extrair dos seus vestígios de memória, dados que o ajudem a reconstituir essa memória pessoal, alocando-a na memória coletiva.

Nas últimas décadas, principalmente “a partir da década de 1980, a história oral tem se tornado fonte e ferramenta importante para os historiadores que se dedicam a analisar processos históricos recentes” (NASCIMENTO, 2011, p. 274). No campo de pesquisa da História da Educação, a história oral nos põe diante das “experiências e memórias” de ex-professores, professores, ex-alunos e alunos, trazendo à luz uma série de processos antes rejeitados pelos pesquisadores. De acordo com Nascimento (2011, p. 274), isso permitiu aos historiadores o contato com diferentes testemunhos, o que possibilitou novas interpretações do passado e trouxe um leque de abertura para novas áreas “de investigação, ampliando e enriquecendo o campo de ação da produção histórica”. A história oral é, na realidade, uma história construída em torno de sujeitos.

Metodologicamente, a história oral pode ser realizada através de entrevistas gravadas com indivíduos que testemunharam ou participaram de acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisas, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido (ALBERTI, 2006, p. 155). Nesse sentido, sobre essa necessidade de direcionamento, comungamos com o pensamento de Marc Bloch (2001, p. 79), o qual assevera que “toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que tenha uma direção”.

Dessa forma, utilizamos uma entrevista realizada pelo pesquisador Enoque Bernardo dos Santos, no dia 13 de maio de 2009, com a professora Maria Celeste na cidade de Itabaiana. “A entrevista como fonte da história da educação permite conhecer melhor o entrevistado, as suas preferências, os gestos, os sentimentos em relação ao objeto” (COSTA, 2003, p. 25). A utilização da história oral possibilitou ficarmos sabendo de informações referentes ao período no qual a professora Maria Celeste atuou como educadora no ensino primário da cidade de Itabaiana. Analisamos alguns aspectos relativos à sua prática docente do cotidiano escolar.

Aos quase 80 anos de idade, a professora ainda consegue manter em sua memória os acontecimentos que marcaram sua vida enquanto profissional. A professora lembra as amizades cultivadas, as conquistas alcançadas e também as decepções com a profissão. Isso ocorre pelo fato de a história oral trabalhar com “as lembranças e os esquecimentos evocados ou silenciados pelos sujeitos naquele momento, reportando-se acontecimentos passados” (BARBOSA, 2010, p. 2). Sujeitos com seus 80 anos de idade ou mais dão significado aos acontecimentos que os marcaram no passado.

Por meio da história oral, é possível escrevermos sobre a trajetória profissional da professora Maria Celeste. Para isso, tanto os relatos orais quanto a memória podem contribuir para a escrita dessa história. Almeida (1998, p. 163) afirma que:

A história oral e a memória podem dar elevada contribuição para o resgate do papel feminino na história da educação. A recuperação da memória de antigas professoras representa a recuperação da história de uma categoria profissional formada por uma maioria composta de pessoas do sexo femi-

nino que têm se mantido ausentes da organização educacional e das suas instâncias decisórias, mas não do efetivo trabalho cotidiano. Uma ausência que pode, em parte, ser explicada pelo histórico costume de se fazer sempre uma história masculina, mesmo que nesta o papel das mulheres tenha sido determinante.

Por meio da entrevista, tomamos conhecimento de eventos vividos pela professora que tiveram significativa importância para sua vida. Por meio da história oral, foi possível termos acesso a uma parte dos eventos que ficaram guardados na memória da nossa entrevistada. Assim nos aproximamos das compreensões do autor Michel Pollak (1992), quando aborda a memória como um fenômeno construído, pois esta, quando construída individualmente, pode ocorrer de forma tanto consciente quanto inconsciente. Logo, quando a memória individual da professora Maria Celeste grava ou exclui, ela está realizando um trabalho de seleção e organização de suas memórias. Pollak (1992) destaca três elementos constitutivos da memória, tanto individual quanto coletiva: em primeiro lugar, os acontecimentos vividos pessoalmente; em segundo lugar, os acontecimentos “vividos por tabela”, aqueles em que a pessoa não teve uma participação efetiva, mas que chegaram a sua memória graças à contribuição de outras pessoas; e em terceiro lugar, aquela memória vivida por pessoas, personagens e lugares.

Portanto, os aspectos teóricos e metodológicos adotados neste trabalho nos possibilitaram perceber alguns pontos condizentes com o registro de vida da professora Maria Celeste como, por exemplo: suas maneiras de ser e ensinar, seus modos, o mundo social de que faz parte, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos que fizeram ou fazem parte de sua história de vida profissional.

DA PROFESSORA MARIA CELESTE DE SOUZA: ALGUNS TRAÇOS BIOGRÁFICOS

Era sexta-feira, 18 de outubro de 1935, em Maracaípe, zona rural⁴ de Itabaiana, na Paraíba, nascia a primeira filha⁵ de dona Josefa Gomes de Souza⁶ e de seu Otacílio de Souza.⁷ Assim começa a história de Maria Celeste de Souza. No presente texto, iremos nos deter na sua trajetória de vida e memória docente. A menina aprendeu a ler, a escrever e a calcular em casa, contando com sua tia Maria de Lourdes, que tinha o sonho de ser professora. Como possuía apenas a quinta série primária, resolveu alfabetizar as sobrinhas para que elas realizassem esse sonho. Para alfabetizá-las, ela utilizou a *Cartilha de ABC* e, depois, a *Cartilha do Povo*.

Quando completou a idade para iniciar o curso Primário, Dona Josefa matriculou a garota Maria Celeste no Colégio São José, que pertencia à professora Maria Marieta Medeiros, localizado em Itabaiana. Nessa escola, ela cursou do primeiro ao quarto ano Primário e o Complementar. Para cursar o ginásial, a menina prestou Exame de Admissão no Colégio das Lourdinhas, em João Pessoa, capital do Estado. Durante esse período, ficou hospedada na casa de familiares, pois, na época, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes não possuía a modalidade de internato (SANTOS, 2012).

Em seguida, sua mãe resolveu matriculá-la no Colégio Santa Maria, localizado na cidade de Timbaúba, no Estado de Pernam-

buco, onde passou a estudar e a residir, já que nele funcionava, ao mesmo tempo, o internato e o externato. Maria Celeste relatou que o clima nesse educandário era mais agradável e que, semanalmente, recebia a visita dos familiares, que aproveitavam para ir à feira na cidade de Timbaúba, aos sábados. Sua mãe e seu avô não perdiam a oportunidade de visitá-la e de mantê-la informada sobre as últimas novidades de Itabaiana. Todavia, ela comentou sobre a rigidez disciplinar, o que exigia das alunas muita atenção e compromisso quanto ao cumprimento das obrigações diárias e à forma de se comportar dentro e fora do colégio.

As alunas que não se apresentassem com o uniforme completo ou alinhado eram impedidas de frequentar as aulas. “As meias tinham que estar todas num único alinhamento. As saias plissadas abaixo do joelho e as blusas com mangas compridas” (SANTOS, 2012, p. 4). Existia uma funcionária (inspetora) responsável pela fiscalização na hora da entrada e da saída das discentes das dependências do colégio. As discentes que desobedecessem às ordens da inspetora eram de imediato repreendidos ou até mesmo punidos pela direção do educandário.

Por ser de filosofia católica, o Colégio Santa Maria exigia que todos os dias as discentes assistissem a uma missa na capela da escola. Pela forma de se comportar em público ou mesmo dentro do espaço escolar, as discentes eram logo reconhecidas pela sociedade devido ao comportamento educado e também devido aos uniformes que usavam. “Na Semana Santa, as alunas que quisessem ir para casa eram liberadas, mas com recomendação para o jejum” (SANTOS, 2012, p. 4).

O ano letivo tinha início com a reapresentação das discentes. No caso das alunas, estas tinham que se apresentar diante da

⁴ A família de Maria Celeste permaneceu na zona rural até o ano de 1943, quando resolveu se mudar para a zona urbana de Itabaiana – PB.

⁵ Maria Celeste teve apenas uma irmã, Jaíde Gomes de Souza.

⁶ Dona Josefa Gomes de Souza era dona de casa.

⁷ Otacílio de Souza era funcionário dos Correios e Telégrafos.

direção do colégio portando o enxoval completo. O internato durava todo o ano letivo. As alunas entravam e só podiam sair quando as atividades do ano letivo fossem concluídas. Entre os acessórios exigidos para o enxoval, as alunas tinham que levar uma roupa de cama completa, roupa para banho, roupa íntima, além do fardamento e cosméticos. Eram de responsabilidade do educandário o ensino, a alimentação e a guarda das discentes. Responsabilidades estas incluídas nas mensalidades pagas pelos pais. A esse respeito, “nenhuma aluna saía do colégio sem um acompanhante e, quando necessitava ir à casa para participar do sepultamento de algum parente ou outra coisa de urgência maior, a aluna saía com alguém que a levava até a estação do trem” (SANTOS, 2012, p. 5). A direção prezava muito pela disciplina dentro das dependências do colégio. As discentes tinham seus corpos controlados em casa sob a tutela da família e, no colégio, sob a vigilância da direção, dos docentes e dos inspetores. O controle maior era feito em relação ao gênero feminino. As mulheres eram educadas para ser, em primeiro lugar, uma boa filha; em segundo lugar, uma boa esposa; e em terceiro lugar, uma excelente mãe.

Em 1953, Maria Celeste concluiu todo o Ginásio no Colégio Santa Maria e voltou para Itabaiana, onde ficou noiva e, posteriormente, se casou. Logo cedo, as moças da elite tinham de aprender a bordar, costurar, cozinhar e zelar a casa, era a educação doméstica do gênero feminino naquele período histórico da sociedade. A honra da família dependia da boa educação das filhas, para as quais saber ler, escrever e calcular já seriam o suficiente, pois “disciplinada pelos homens, a educação das mulheres continuou um prolongamento da educação familiar e, enquanto estudavam, as jovens aguardavam o casamento” (ALMEIDA, 1998, p. 35).

Os relatos da nossa testemunha se aproximam do que se observava à época no Brasil, quando se “redefine o papel feminino e ao mesmo tempo reserva para a mulher novas e absorventes atividades no interior do espaço doméstico” (D’INCAO, 2013, p. 230). E o discurso oficial elege a mulher como a guardiã da família e da pátria:

Considerada base moral da sociedade, a mulher de elite, a esposa e mãe da família deveria adotar regras castas no encontro sexual com o marido, vigiar a castidade das filhas, constituir uma descendência saudável e cuidar do comportamento da prole. (D’INCAO, 2013, p. 230).

Quando questionada a respeito dos métodos adotados pelos (as) professores (as) que lecionavam no Colégio Santa Maria, a professora Maria Celeste lembrou-se de imediato das aulas da professora de Matemática. De acordo com suas palavras, a docente possuía uma metodologia que a fez se apaixonar pela disciplina. Vejamos o que ela diz a esse respeito na seguinte passagem:

Toda vida eu gostei de Matemática, porque era fraca em Português e eu me destacava em Matemática desde o tempo da tabuada. Gostava muito de decorar. Então, quando fui para o colégio de Timbaúba, tinha uma professora, Madre Emanuela, que era uma cientista alemã, todos os professores do colégio de Timbaúba eram alemães e muito competentes. E então essa freira, eu gostava muito de estudar com ela, porque era muito competente, e então ela fazia o debate comigo na classe e disso eu passei a aprender muito, porque ela me convidava para debater na classe e para as outras

alunas observarem. (Maria Celeste. Entrevista concedida a Enoque Bernardo Santos, em 13 de maio de 2009).

Através da fala da professora Maria Celeste, podemos perceber alguns aspectos que marcaram sua vida enquanto discente do Colégio Santa Maria e os métodos que foram adotados pelos docentes daquela instituição. Outro aspecto que nos chamou a atenção em sua fala foi o fato de todos os docentes do educandário serem de origem alemã e as professoras serem freiras. Mesmo tendo passado tantas décadas, após a conclusão dos estudos e com a idade um pouco avançada, a professora consegue manter vivas em sua memória as lembranças⁸ de um passado cheio de aprendizados e de conquistas intelectuais vivenciados no colégio.

DA ENTRADA NO MAGISTÉRIO

O início de sua carreira profissional como professora do ensino primário ocorreu graças a um convite do então prefeito de Itabaiana, Luiz Paulino da Silva, que era amigo próximo de sua família. Maria Celeste começou dando aulas “em um estabelecimento público de ensino mantido pelo governo estadual” (SANTOS, 2012, p. 7). Deu os primeiros passos na carreira de professora no Grupo Escolar Camilo de Holanda, no ano de 1954. Como não possuía diploma de curso superior, planejou e ministrou suas aulas com base em algumas das muitas lembranças que guardou

⁸ De acordo com Silva e Mendes (2016, p. 9), as lembranças, não são rememoradas da mesma forma e com a mesma intensidade que a memória. “Não precisamos ter vivido, mas temos que concordar; lembrar-se de situações diferentes não implica contradições, mas somas de pedaços, porque tomamos certos aspectos que o outro complementa, o que encaixa. Mas, há lembranças que não entram em acordo”.

de “suas professoras do Curso Primário do Colégio São José e das freiras alemãs do Colégio Santa Maria, quando a mesma estudou nos dois citados estabelecimentos de ensino” (SANTOS, 2012, p. 7). A partir do momento em que teve contato com a sala de aula, ela descobriu que esta era a vocação de sua vida: ensinar para as crianças carentes de Itabaiana.

O Grupo Escolar Camilo de Holanda acabou sendo desativado, sendo as professoras transferidas para o Grupo Escolar Professor Maciel, novo na cidade, no ano de 1956. Chegando a este Grupo, a professora Maria Celeste fundou, em parceria com outras colegas de profissão, o Clube Agrícola Escolar 4 S. A presidência da instituição ficou sob sua incumbência. Devido à falta de recursos para manter em funcionamento o Clube Agrícola, as professoras buscaram ajuda financeira junto a um grupo de agricultores da zona rural de Itabaiana. A contribuição dos agricultores foi de fundamental importância para a manutenção do Clube. Aos poucos, foram sendo adquiridas sementes e animais. Segundo Silva (1976), o Clube Agrícola constitui uma instituição “complementar”, que tem por função auxiliar a escola, tornando um importante meio para a socialização do ensino.

Após ter lecionado por mais de quinze anos consecutivos sem nenhuma formação acadêmica, a professora Maria Celeste teve oportunidade de concluir a Escola Normal, com o governo de João Agripino, que fundou os centros de treinamentos de professores nas cidades de Alagoa Grande, Sapé e Lagoa Seca, cidades localizadas na Paraíba, exigindo que os professores que já se encontravam em sala de aula frequentassem os cursos para adquirir especialização.

Motivada, prestou vestibular na Universidade Federal da Paraíba para o curso de Pedagogia, onde obteve a licenciatura

curta. “A licenciatura plena obteve na Universidade Estadual de Campina Grande” (SANTOS, 2011, p. 62). Logo em seguida, assumiu a direção da Escola Reunida João Fagundes de Oliveira, permanecendo no cargo por cerca de quinze anos. Pouco tempo depois, aposentou-se por tempo de serviço prestado ao magistério, encerrando, assim, parte de sua vida dedicada à educação.

DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quando questionada sobre os métodos pedagógicos utilizados em sala de aula, a professora Maria Celeste lembra com precisão dos conteúdos ministrados e da maneira como fazia para que as discentes conseguissem fixá-los. No período em que lecionou no Grupo Escolar Professor Maciel, a professora lembra-se do método por ela adotado. Vejamos como a professora o descreve:

O método naquele tempo era bem diferente de hoje, a gente chegava na classe, depois que rezava, cumprimentava os alunos e então começava com a leitura, fazendo a leitura aí, individual. (...) História, Geografia e Ciências não eram dadas todo dia como Português e Matemática. (Maria Celeste de Souza. Entrevista concedida a Enoque Bernardo Santos, em 13 de maio de 2009).

A professora recorda-se da precariedade dos recursos didáticos e de que muitas das disciplinas não contavam com livro didático. Relembra como a situação começou a mudar um pouco em 1964, quando ela solicitou ao prefeito de Itabaiana, Hugo Saraiva, que providenciasse a aquisição de cartilhas para o primeiro

ano primário. “De imediato, ele atendeu ao pedido” (SANTOS, 2012, p. 8). Após a compra das cartilhas, o prefeito foi até o Grupo Escolar fazer a entrega do material. Pouco tempo após a cerimônia de entrega do material, o prefeito foi preso acusado de fazer propaganda contra o Regime Militar. Com a prisão do prefeito e sua posterior cassação e saída da cidade, as professoras do Grupo Escolar Professor Maciel ficaram bastante apreensivas, com medo de sofrerem também com a perseguição dos militares, que haviam tomado o poder após o Golpe de 1964.⁹

Segundo a professora Maria Celeste, ouvia-se nas propagandas dos militares passadas na rádio que as pessoas que fossem vistas fazendo propaganda contra os militares seriam severamente punidas independentemente do sexo. Sobre o clima tenso que havia tomado conta da cidade de Itabaiana após o Golpe Militar, a professora lembra que :

Aqui foi uma localidade onde teve diversas pessoas presas por causa do movimento, como foi Francisco Almeida e Israelzinho. Tinha o professor Biu de Nicássio. Então isso, eram pessoas ligadas à educação e que faziam parte do movimento *antir-revolucionário*. Ninguém podia evitar esse comentário na escola, porque Francisco Almeida, mesmo era ex-aluno do “Professor Maciel” e tinha lá uma professora que era irmã dele... Por conta disso, havia fiscalização, havia perguntas, havia indagações, que era da *revolução*, porque o poder que *tava* de cima era o poder militar e a gente tinha que dizer que *tava* tudo certo, tudo bom, porque *ninguém*

⁹ O historiador Marcos Napolitano, em seu livro *1964 - História do Regime Militar Brasileiro*, explica que o golpe de 1964 aconteceu no final de março daquele ano, quando civis e militares unidos se organizaram para derrubar o presidente João Goulart, dando um golpe de Estado tramado dentro e fora do país.

podia ir contra os governantes daquela época. Além de tudo, o prefeito da época daqui de Itabaiana era o Doutor Hugo Saraiva, que era do lado de João Goulart e de Arraes, por isso, era muito visado aqui em Itabaiana. (Maria Celeste de Souza. Entrevista concedida a Enoque Bernardo Santos, em 13 de maio de 2009, grifos nossos).

Em seu relato, a professora Maria Celeste refere-se ao Golpe Militar como tendo sido uma “revolução” e lembra que, em Itabaiana, os militares empreenderam grandes esforços na perseguição a opositores, pessoas que se posicionassem contrárias ao Golpe. Pelo exposto em seu relato, ficou nítido que os militares, aos poucos, conseguiram implantar um estado de medo entre as pessoas. Também podemos depreender desse trecho, recordado por nossa entrevistada, a memória por tabela que, segundo Pollak (1992), acontece quando é constituída tanto de fatos vividos pelo sujeito quanto por aqueles que viveram “por tabela”. Quem sofreu a perseguição foi o prefeito, mas, por tabela, pelo sentimento de “pertencimento” a um grupo social, Maria Celeste recordava a tensão e o medo daqueles dias. Ainda conforme Pollak (1992), pessoas e personagens também entram no rol da reconstituição da memória, como podemos perceber nos relatos da professora ao reconstituir as histórias vividas mencionando-as e associando a pessoas participantes, como as citadas por ela ao contextualizar sobre o golpe militar.

Mesmo com todo o clima desfavorável devido à presença do Regime Militar em Itabaiana, a professora Maria Celeste permaneceu no cargo de professora primária do Grupo Escolar Professor Maciel por mais de dez anos, exercendo a função de professora e presidente do Clube Agrícola Escolar 4 S. Neste período, ficou

incumbida da responsabilidade de fazer a distribuição da merenda escolar fornecida pelo Estado entre as escolas do município. A merenda era constituída basicamente por leite doado pelos “Estados Unidos da América e vinha em tambores, os quais ela fazia a divisão para cada unidade escolar” (SANTOS, 2012, p. 10).

Ao concluir o curso superior na área de Administração Escolar, dedicou-se exclusivamente à parte administrativa na Escola João Fagundes de Oliveira, até sua aposentadoria, no ano de 1987. Enquanto professora, atuou apenas na rede pública de ensino. Quando indagada se havia ocupado algum cargo em estabelecimento de ensino particular, ela foi enfática, dizendo que: “Não. Toda vida achei errado a pessoa ter dois empregos, já são poucos para cada um ter um, que dirá ter dois” (Maria Celeste de Souza. Entrevista concedida a Enoque Bernardo Santos, em 13 de maio de 2009).

A professora Maria Celeste viu, em sua entrada para o magistério, a oportunidade tão sonhada de almejar sua independência financeira. Com o passar dos anos, ganhou gosto pela profissão que abraçou com determinação. A entrada das mulheres brasileiras na ocupação do magistério tornou-se um dos principais meios para a obtenção de sucesso financeiro e profissional. Após décadas de presença feminina dentro das salas de aula, as mulheres foram tomando para si a responsabilidade pela educação de nossas crianças. Enquanto os homens viam no magistério um trabalho com pouca ou nenhuma perspectiva de sucesso profissional, as mulheres viram a oportunidade de conquista do espaço público. Na opinião de Almeida (1998, p. 66):

A ocupação do magistério pelas mulheres deu-se efetivamente pelo aumento do número de vagas e, segundo alguns historiadores, pelo abandono

dos homens desse campo profissional. A retirada dos homens em busca de outros empregos mais bem remunerados teria permitido que seus lugares fossem ocupados pelas mulheres, e alguns autores, aliás, arriscam a hipótese de que era desonroso e até humilhante para os homens exercer essa profissão.

Foi ocupando seu lugar no espaço público que a professora Maria Celeste tornou-se uma das professoras mais conhecidas e respeitadas de Itabaiana, dedicando grande parte de sua vida à educação. Atualmente, ela tem 81 anos de idade. Apesar da idade um pouco avançada, consegue lembrar bem da época em que foi professora. Reside no centro da cidade de Itabaiana e, costumeiramente, gosta de receber visitas em sua casa para contar histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias de vida e as lembranças escolares são de extrema importância para a compreensão por parte do pesquisador das experiências educativas e de vida dos sujeitos pesquisados. Por meio dos relatos orais, foi possível ter acesso a parte das experiências da professora Maria Celeste de Souza ao longo do período em que ela exerceu a função de professora primária na cidade de Itabaiana. Ao recorrer a sua memória como forma de contar alguns traços de sua trajetória de vida pessoal e profissional, a professora narrou o período em que ela ingressou no ensino primário, as escolas pelas quais passou, os cursos feitos, os programas de ensino, o currículo, as relações de amizade estabelecidas, entre outras recordações.

Na investigação que ora concluímos, notamos nas memórias da professora Maria Celeste uma possibilidade de olharmos a história

da educação brasileira a partir de uma perspectiva regional. Vários são os aspectos constantes nos seus relatos que proporcionam ao historiador perceber alguns aspectos das políticas educacionais daquela pequena cidade de Itabaiana, situada no interior do Estado da Paraíba, no espaço-tempo considerado, para também servir de base problematizadora do contexto nacional. Ademais, as memórias da professora podem guiar possibilidades interpretativas no que diz respeito às práticas educativas estabelecidas como aluna e profissional.

Sendo assim, as memórias revisitadas neste estudo nos fazem perceber que a perspectiva da história oral adotada tornou-se possível devido à valorização da memória da professora Maria Celeste, considerando seus aspectos pessoais e coletivos e a construção de uma narrativa que possui vestígios para reconstituir o passado e compreender o presente, partindo de uma perspectiva singular - da pessoa e suas próprias memórias -, ampliando as interpretações para a teia plural da memória coletiva que é, também, a memória cultural.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BARBOSA, Roldão Ribeiro. **O uso da história oral na pesquisa em educação no Brasil**. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.10/GT_10_08_2010.pdf. Acesso em: 26 abr. 2017.

BLOCH, Marc L. B. **Apologia da História, ou, o Ofício do Historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado, seu futuro. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

COSTA, Rosemeire Marcedo. **Fé, civilidade e ilustração: as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903-1973)**. 2003. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. *In*: PRIORE, Mary Del; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. História da educação e memórias de professores. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.43, p. 268-284, set. 2011. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/viewFile/8639942/750>. Acesso em: 26 abr. 2017.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SANTOS, Enoque Bernardo. **História do Grupo Escolar Professor Maciel a partir das memórias de suas professoras (1956 a 1971)**. 2011. 121f. Dissertação. (Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2011.

SANTOS, Enoque Bernardo. Maria Celeste, uma professora itabaiense. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História,

Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – **Anais Eletrônicos** – ISBN 978-85-7745-551-5.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SILVA, Carlos Aldemir Farias da; MENDES, Iran Abreu. **Fundamentos e métodos da História Oral e da memória como subsídios para a pesquisa em História da Educação Matemática**. 3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática História da Educação Matemática e Formação de Professores Universidade Federal do Espírito Santo – *Campus* São Mateus outubro 31, 2016 – novembro 2, 2016. Disponível em: <http://www.eventos.ufes.br/enaphem/3enaphem/paper/viewFile/2102/62>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. **Escola Primária Rural**. 3. ed. atualizada e ampliada. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

SOUZA, Maria Celeste de. [maio. 2009]. Entrevistador: SANTOS, Enoque Bernardo. Entrevista cedida para o trabalho de conclusão de curso: História do Grupo Escolar Professor Maciel a partir das memórias de suas professoras (1956 a 1971). Itabaiana – PB.

“AMIGOS E IRMÃOS” ENTRE A CASA E A ESCOLA: VIVÊNCIAS NUMA VILA FERROVIÁRIA NA DÉCADA DE 1970

REGINA COELLI GOMES NASCIMENTO¹

A amizade não é apenas necessária, mas também nobre, pois louvamos os homens que amam os seus amigos e considera-se que uma das coisas mais nobres é ter muitos amigos. Ademais pensamos que a bondade e a amizade encontram-se na mesma pessoa. (Aristóteles, 2014, p. 173).

Em seu livro *Ética a Nicômaco*, Aristóteles propõe um tratado sobre as virtudes humanas. A amizade (*philia*) é alvo de suas reflexões nos Livros VIII e IX, nos quais o filósofo aponta que uma das virtudes do homem é a de possuir amigos. E essa disposição para a amizade conduz os sujeitos a encontrar o **caminho do bem**. Inspirada nessa perspectiva, ao analisar as entrevistas realizadas na pesquisa sobre a Vila Ferroviária de Campina Grande - Paraíba, na década de 1970,² localizamos,

¹ Professora da Unidade Acadêmica de História da Universidade Federal de Campina Grande-PB.

² Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e é parte do projeto desenvolvido no PIBIC, Edital PROPEX 07/2016 PIBIC-CNPq/

nas falas das entrevistadas, afirmações sobre a construção dos laços de amizade no tempo em que moravam na vila:

A vida aqui era uma maravilha... a gente se tornou uma família. Tinha liberdade para entrar na casa do outro, conversar, comer... tudo isso a gente fazia. Fim de semana se *reunia* irmãos e amigos, que eram como se fossem irmãos. Diferente da vida de hoje... (Relato 1 - Gaia, Campina Grande-PB, 2017).³

Nesse espaço, apropriado pelos praticantes do cotidiano, são estabelecidas relações entre os de fora e os de dentro da casa, que, astuciosamente, constroem outras formas não lineares de vivenciar o lugar. O espaço planejado é ressignificado, transformando-se em um lugar de memória. O jogo da liberdade do entrar e sair sem a necessidade do convite formal, (re) modelava o lugar, mas também as relações interpessoais, os percursos, transformando o espaço privado em lugar de troca com o outro, com o vizinho. Nesse ambiente, “a imagem da comunidade é a de uma tranquilidade caseira e agradável num mar de turbulência e hostilidade” (BAUMAN, 2001, p. 208).

Esse sentimento de viver numa “tranquilidade caseira” pode ser observado na fala de Gaia ao afirmar que “a gente se tornou uma família”, remetendo-se às relações entre os amigos como par-

intitulado Sair de casa, andar pela rua: Histórias e memórias dos moradores do Bairro do Quartel do Quarenta (Campina Grande - PB nas décadas de 1960 e 1970).

³ Para esta reflexão, utilizaremos entrevistas realizadas com três mulheres, cuja idade varia entre 50 e 60 anos, filhas de ferroviários, moradoras da Vila Ferroviária de Campina Grande, entre as décadas de 1970 e 1980. Optamos por utilizar cognomes a fim de preservar as suas identidades. Para tanto, definimos nomes ligados à mitologia grega: Relato 1 – Gaia; Relato 2 – Temis; e Relato 3 – Hera.

te da grande “família ferroviária”, discurso que aparece em vários relatos. Em sua fala, o passado é (re) atualizado, um passado que fortalece o presente e reinventa a história. Outras subjetividades vão sendo construídas a partir desse “voltar no tempo da vila”. As entrevistadas, nesse movimento, reencontram os amigos da infância e da juventude e suas histórias de vida. Para Bosi (1994, p. 55):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Nesse sentido, as lembranças, enquanto imagens construídas sobre o passado, envoltas em subjetividades, marcadas por vivências e percepções atuais, são balizadas a partir do lugar que os sujeitos ocupam no presente e são valoradas pela experiência, tornando singular “o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca” (LARROSA, 2014, p. 18). As entrevistadas passam da experiência muda para a falante, permitindo-se narrar suas vidas e suas histórias ao se lembrarem do vivido, do que passou, do que aconteceu e do que conseguiu tocá-las.

“Os amigos e irmãos” da vila, ao (re) lembrarem o passado, constroem uma imagem do lugar como se tivessem vivido numa “ilha” em segurança, desfrutando da amizade dos vizinhos, longe dos perigos que estavam no entorno. Ali, sentiam-se protegidos,

andavam, estudavam e se divertiam juntos, longe das turbulências políticas que o país vivia na época, em um momento em que mudanças profundas na educação brasileira estavam sendo implantadas, a exemplo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1º e 2º graus, em 1971.

Essa época ficou marcada pelos discursos propagados sobre a educação, os quais estavam alicerçados num projeto segundo o qual:

A educação, transformada em obsessão nacional, durante uma ou duas décadas, consolidará o milagre brasileiro, garantindo-nos a ascensão do nosso país à categoria de Grande Potência, no espaço de uma geração. (CALMON, 1974, p. XIV).

Essa e outras propostas construíam enunciados que buscavam estabelecer um modelo de cidadão adaptado aos interesses dos governos militares, cuja propaganda nacionalista buscava instituir discursos sobre o “Milagre Econômico” brasileiro. Nesse sentido, várias estratégias foram elaboradas para acelerar as mudanças que estavam em curso na sociedade brasileira e, em especial, na educação, com a finalidade de disciplinar o corpo social.

As estudantes da Vila Ferroviária de Campina Grande - PB não fazem referências às mudanças políticas que estavam ocorrendo no país; seus interesses, ao rememorem o passado, são marcados pelas lembranças das experiências afetivas vivenciadas com seus familiares e amigos. Para Ortega (1999, p. 132):

O papel do outro é indispensável para a produção de um esboço de si compreensível. [...] O outro está sempre presente na origem da constituição

estética de si, na figura do mestre, guia, professor, diretor de consciência ou amigo.

Essa produção estética de si, a partir das referências aos amigos da infância, despertou nosso interesse em refletir sobre a construção dos vínculos afetivos e suas interconexões com a cultura escolar na década de 1970, analisando as vivências dos moradores da Vila Ferroviária de Campina Grande - PB,⁴ tendo como preocupação “[...] refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55).⁵

Nas entrevistas, o sentimento de insatisfação com a privatização da Rede Ferroviária do Nordeste é recorrente entre os moradores da Vila Ferroviária de Campina Grande - PB. A privatização ocorreu em 1992, quando foi incluída no Programa Nacional de Desestatização, promovido pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que recomendou a transferência para o setor privado dos serviços de transporte

4 A Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA) era uma sociedade de economia mista, integrante da Administração Indireta do Governo Federal, vinculada, funcionalmente, ao Ministério dos Transportes, e foi criada em 16 de março de 1955.

5 Utilizamos a oralidade por compreendermos a importância das falas dos sujeitos que moravam na Vila Ferroviária e como suas experiências são (re) significadas no presente. A princípio, nos propomos a pesquisar nos arquivos do Clube de Mães Maria de Souza Amorim, do bairro do Quartel do Quarenta. Em nosso contato inicial com as integrantes do Clube de Mães do bairro, nosso olhar foi direcionado para a estação ferroviária, um dos espaços de vivência dos moradores do bairro. Assim, fomos encaminhados para os antigos moradores da vila ferroviária. Apresentamos a proposta e, de acordo com a disponibilidade deles, foram realizadas as entrevistas; em seguida, a transcrição, a devolução para leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Optamos por entrevistas semiestruturadas, ou seja, a partir de um roteiro previamente elaborado, aberto ao registro de informações que não tenham sido previstas. Para encaminhar o trabalho da pesquisa oral e as transcrições das entrevistas, utilizamos como aporte os estudos de Thompson (1992), Meihy (1996), Montenegro (1994) e as observações do CPDOC Alberti (1992).

ferroviário de carga.⁶ Esse processo ocorreu na década de 1990, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja proposta constava no Plano de Estabilização Econômica de seu Governo (BASTOS, 2003).

A história da ferrovia na cidade teve início em 1907, quando foi inaugurada a primeira Estação Ferroviária da Great Western, hoje conhecida como Estação Velha. E, em 1957, como parte das comemorações do cinquentenário da chegada do primeiro trem em Campina Grande, teve início a construção da Estação Nova, inaugurada em 14 de fevereiro de 1961. Na mesma época, foi construída a Vila Ferroviária, passando a fazer parte do complexo ferroviário da cidade, direcionada para atender os trabalhadores da linha férrea, seguindo o modelo das vilas operárias, construídas em outras cidades do país. A Vila exercia um duplo papel, pois, ao mesmo tempo em que beneficiava os ferroviários, exercia controle sobre seu cotidiano, mantendo-os próximos ao ambiente de trabalho.

A distribuição das casas era realizada conforme a hierarquia da Rede Ferroviária: as três primeiras eram isoladas, destinadas ao chefe da estação, ao engenheiro e ao chefe do escritório; e as demais 16 casas geminadas⁷ eram distribuídas entre os ferroviários,

⁶ A RFFSA foi dissolvida em 2004. Sua liquidação foi iniciada em 17 de dezembro de 1999, sendo extinta em 22 de janeiro de 2007. Com relação à privatização da Rede Ferroviária do Nordeste, o Decreto nº 473, de 9 de março de 1992, dispõe sobre a inclusão no Programa Nacional de Desestatização – PND, da Rede Ferroviária Federal S.A.-RFFSA, da AGEF – Rede Federal de Armazéns Ferroviários S.A. e da Valec-Engenharia, Construções e Ferrovias S.A. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de mar. 1992. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1992-03-10;473>. Acesso em: 05 mar. 2018. Para mais informações sobre a História da RFFSA, ver: <https://www.rffsa.gov.br/principal/historico.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017).

⁷ “Referência a duas casas ou edificações conjugadas, iguais em planta, porém espelhadas, unidas por uma parede em comum. a palavra geminada provém de ‘gêmea’, portanto, para duas edificações serem consideradas geminadas, elas devem ser iguais em planta ou espelhadas e ter uma parede em comum, caso contrário serão apenas conjugadas”.

aqueles que trabalhavam na manutenção (cassacos), os supervisores (feitores), chefe de turma, etc.

E, nesse espaço de moradia, convivência e sociabilidades, as crianças brincavam nos jardins, no espaço entre a vila e a estação, assistiam aos jogos de futebol amador da Associação Atlética Ferroviária, e aguardavam os pais quando retornavam aos seus lares ao final da tarde, após um dia de trabalho.

As casas, com seus jardins de muros baixos, eram também o espaço onde os vizinhos aguardavam os colegas para se dirigirem para as escolas da cidade. Segundo Gaia:

Íamos para o colégio juntos, estudávamos juntos. Tinha sempre aquela turma, vizinhos que estudavam na mesma escola e se juntavam para ir para a escola. Lembro indo para o colégio da Liberdade, depois passou para o Estadual da Prata... era a mesma filinha. Todo dia tinha aquela turma certa de vizinhos, que ia e voltava para escola juntos. (Relato 1 - Gaia, Campina Grande-PB, 2017).

Ao lembrar os deslocamentos de casa para a escola, a entrevistada recorda as brincadeiras ao lado dos amigos e os encontros na porta de casa para formar “a mesma filinha”, os mesmos parceiros, com os mesmos objetivos. A espera dos colegas também era marcada pelo relógio da estação, que controlava e disciplinava o tempo de chegada e partida dos trens, o horário dos trabalhadores da rede ferroviária e servia também como referência para os encontros dos estudantes na porta de casa antes de se deslocarem

Disponível em: <http://www.ecivilnet.com/dicionario/o-que-e-geminada.Html>. Acesso em: 19 fev. 2019.

para a escola. Quando se dirigiam ao Colégio Estadual da Prata, por exemplo, atravessavam a Estação Ferroviária e subiam a escadaria que dá acesso ao bairro da Prata, onde está localizado o espaço escolar. Na Figura 1, podemos ver o colégio onde as entrevistadas estudavam na década de 1970.

FIGURA 1: IMAGEM DO COLÉGIO ESTADUAL DA PRATA NA DÉCADA DE 1970



Fonte: Disponível em: <http://60anosprata.blogspot.com.br/>. Acesso em: 16 mar. 2018.

Percurso repetido durante os anos em que as entrevistadas estudavam na referida escola, fato que ao ser lembrado provoca saudade, passando a impressão de terem cumprido com um dever para com suas famílias e, ao mesmo tempo, uma satisfação pessoal por terem vivenciando experiências que as afetaram, que têm a força do coletivo, da participação do outro, provocando múltiplos sentidos no presente. E, nesse exercício de recordar, a saudade é recorrente nas entrevistas. Suas lembranças são construídas de forma saudosa, um conjunto de imagens ligadas ao contexto da época:

A saudade não basta ser sentida para existir, ela deve ser, antes de tudo, conceituada como tal, deve ser nomeada, chamada de saudade e materializada em gestos, ações, reações, performances. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 156).

Esse saudosismo permite pensar sobre como o passado é reelaborado no presente a partir de uma cartografia de gestos, atitudes e práticas selecionadas com base em suas memórias, especialmente sobre suas experiências escolares.

Na década de 1970, o discurso divulgado pelos militares sobre a educação no país⁸ era embasado na Constituição,⁹ promulgada em 1967, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971,¹⁰ criando uma expectativa na qual a proposta educacional proposta pelos militares atendia às necessidades da população. Esse discurso era repetido nos jornais locais:

O ensino de 1º e 2º Graus, que corresponde aos atuais cursos primário e secundário, terá por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (JORNAL DA PARAÍBA, 19 de março de 1971).

8 O governo dos militares teve início em 1964 se estendeu até 1985, resultado de uma aliança entre militares e civis com latifundiários, grandes empresários, banqueiros, tecnocratas e políticos. Entre os principais militares que governaram o Brasil neste período, podemos destacar: Castello Branco (1964-1967), Costa e Silva (1967-1969), Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979) e João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985).

9 Constituição de 1967, promulgada pelo Congresso Nacional, durante o governo Castello Branco. Institucionaliza a Ditadura do Regime Militar de 1964.

10 A primeira LDB foi aprovada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

Os interlocutores do Governo Federal na cidade, no início da década de 1970, apontavam com otimismo as mudanças no sistema educacional, consideravam que a educação iria preparar os jovens “para o exercício consciente da cidadania”. Entretanto, é importante ponderar que nem todas as famílias tinham condições de custear as despesas para manter um filho na escola. O acesso ao espaço escolar era limitado, seja por falta de vagas nas escolas, seja pela dificuldade para comprar uniformes e/ou material escolar.

Na Vila Ferroviária de Campina Grande, Gaia e suas amigas, quando precisavam estudar, por exemplo, buscavam as bibliotecas das escolas que frequentavam, uma vez que os pais não podiam comprar os livros vendidos na FENAME¹¹ para todos os filhos. Segundo Hera, “para estudar era um sacrifício, um livro era *pra* dois e ficava para o irmão no ano seguinte. Hoje é muito bom, os alunos recebem farda, livro, todo o material e até a merenda escolar”. (Relato 3 - Hera, Campina Grande-PB, 2017).

As dificuldades para aquisição de materiais escolares básicos demonstra, entre outras questões, que o projeto educacional proposto para o país não estava sendo executado, conforme tinha sido previsto. Embora a propaganda apresentasse um panorama otimista:

O Ministério da Educação, através da Fundação Nacional de Material Escolar “FENAME”, aplicará neste ano cerca de Cr\$ 147 milhões em produção de livros para o ensino fundamental (1º grau) a serem distribuídos a baixo custo em todo o país. (DIÁRIO DA BORBOREMA, 05 de janeiro de 1977).

11 A Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) foi instituída pela Lei n. 5.327, de 2 de outubro de 1967, e tinha por finalidade, em seu art. 3º, “a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização”; e no *Parágrafo único*. A Fundação Nacional de Material Escolar não visará fins lucrativos e o material por ela produzido será distribuído pelo preço de custo.

Nem todos podiam adquiri-lo, mesmo sendo vendidos a “baixo custo”. Assim, para estudar, eram comuns as trocas entre vizinhos.

A gente ficava pedindo aqui na vila ajuda uma a outra. Como éramos muito unidas, tinha sempre uma amiga que emprestava um livro. Uma comprava um livro, outra comprava outro e iam emprestando. Íamos para o Estadual da Prata e da Liberdade para pesquisar. Juntava um grupo e cada um pesquisava um assunto. Fazíamos os trabalhos juntas. (Relato 1 - Gaia, Campina Grande-PB, 2017).

Se os funcionários da Rede Ferroviária, que recebiam salários regularmente, tinham dificuldades para manter os filhos nas escolas, possivelmente, os demais trabalhadores enfrentavam as mesmas dificuldades. Segundo o Decreto n. 62.411, de 15 de março de 1968,¹² a FENAME iria comercializar cadernos escolares e blocos de papel diversos, cadernos de exercícios, peças, coleções e aparelhos para o estudo das diversas disciplinas dos currículos escolares, guias metodológicos e manuais sobre matérias ou disciplinas consideradas de maior interesse, dicionários, atlas, enciclopédias e outras obras de consulta, entre outros materiais de uso geral, devendo ser comercializados a preço de custo, com o objetivo de atender estudantes carentes.

Essa era também uma das estratégias utilizadas para manter o controle dos conteúdos, da distribuição e das formas de uso de toda a produção voltada para o ensino básico. Entretanto, apesar da propaganda do governo, os problemas enfrentados para estudar

12 Decreto n. 62.411, de 15 de março de 1968. Aprova o estatuto da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) e dá outras providências.

persistiam. A esse respeito, Temis informa como sua mãe superava as dificuldades para manter os filhos na escola:

Ela botava para estudar uns de manhã e outros à tarde, porque a roupa dos da manhã era usada pelos que iam à tarde. Porque não tinha... Mas todos iam fardados para a escola. Até ela conseguir comprar para aquele que não tinha. Mas ela comprava de todos. Porque não tinha dinheiro para comprar a farda de todos de uma vez, porque eram muitos filhos. (RELATO 2 - Temis, Campina Grande-PB, 2017).

Os problemas eram de toda ordem, desde a compra dos cadernos ao uniforme escolar, considerando que os estudantes só poderiam adentrar o ambiente escolar se estivessem com o fardamento completo, de acordo com os parâmetros definidos pelo Governo Federal, podendo.

[...] ser entendido como aquilo que possui apenas uma forma; um vestuário padronizado de uso regular de uma corporação, classe ou instituição, elaborados para tornar quem o usa igual, semelhante ou idêntico. (CORAZZA, 2004, p. 55).

O uniforme escolar, enquanto parte da cultura escolar, construía práticas que atuavam diretamente sobre o corpo dos sujeitos de forma minuciosa, disciplinando e modelando seus corpos para a permanência no espaço escolar. Cada estudante com seu uniforme no interior da escola e no espaço público era a representação visual e identitária do grupo, estabelecendo demarcações

de pertencimento dos indivíduos à escola. Porém, também podia promover a exclusão daqueles que não podiam adquiri-lo. Daí entendemos a fala de Temis, ao ressaltar o esforço de sua mãe para manter os filhos na escola e as dificuldades enfrentadas por ela para comprar os materiais escolares e uniformes dos filhos.

Localizamos uma imagem (Figura 2) de estudantes do Colégio Estadual da Prata na década de 1970, época em que as entrevistadas estudavam. O uniforme das meninas era diferente dos meninos, demarcando as diferenças de gênero. Vestiam camisa de tergal branca, confeccionada com tecido de fibra sintética de poliéster, com o logotipo do colégio no bolso e com distintivos indicando a série que cursavam. A saia era confeccionada com tecido de cáqui na cor marrom, semelhante à coloração do barro, com pregas, fitas verdes na barra, completava o uniforme, calçando meias brancas e sapatos pretos.

FIGURA 2: PARTICIPAÇÃO DAS ALUNAS NO DESFILE DE SETE DE SETEMBRO DO ESTADUAL DA PRATA. S/D.



Fonte: Disponível em: <http://60anosprata.blogspot.com.br/>. Acesso em: 16 mar. 2018.

As saias deveriam estar abaixo do joelho, sem adereços coloridos nos cabelos ou bijuterias que chamassem atenção. Nesse sentido, o corpo feminino era alvo de intensa vigilância, o que não impedia que as saias fossem dobradas e encurtadas na saída da escola. Os praticantes do cotidiano, astuciosamente, infiltravam nos dispositivos de regulação e vigilância que lhes são direcionados outras formas de viver o cotidiano, de acordo com seus interesses. Enquanto os meninos vestiam calça e camisa meia manga, também na cor cáqui, sapato e meias pretas, como podemos ver na Figura 3 a seguir:

FIGURA 3: ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO, TURNO DA TARDE, DE 1972. GERALDO, TEREZA, CONCEIÇÃO E EVERALDO.



Fonte: Disponível em: <http://www.colegioprata.xpg.com.br/>. Acesso em: 17 mar. 2018.

Para Louro (2005), as imagens produzem identidade de gênero. O lugar do feminino e do masculino estava demarcado visualmente, inscrito no corpo dos estudantes, definindo o que poderiam e o que não poderiam usar no ambiente escolar. Não importava o calor que o tecido de cáqui, com sua textura pesada, provocasse nos dias quentes de verão. Era importante que todos estivessem sempre limpos e com o uniforme completo, visto que, na portaria, seriam examinados antes de adentrar o ambiente escolar. Para Temis, a preocupação com o uniforme e com a higiene fazia parte do discurso escolar da época. Segundo a entrevistada:

Ninguém queria passar por um vexame, uma excreção de chegar sujo na escola; as mães por sua vez, tinham muito cuidado, as fardas eram sempre passadas, bem engomadas era assim que se dizia na época. (Relato 2 - Temis, Campina Grande-PB, 2017).

Nas idas e vindas para escola, os laços de amizade eram fortalecidos, provocando vivências, estabelecimentos de diferenças, mas também de complementaridades, permitindo a reinvenção dos sujeitos no contato, na troca com o outro. As práticas de amizade, nas falas das entrevistadas, foi uma fonte inspiradora, transformando dificuldades em possibilidades de construção de novos espaços de aprendizagem, garantindo a convivência indispensável à vida humana. Segundo Ortega (1999, p. 210):

Daí que as práticas de amizade constituem-se como um dos componentes do formar-se e do educar-se enquanto capacidade de agir e se narrar, pois os amigos são aqueles que estão inseridos

nas redes de trocas sociais e que participam ativamente do ocupar-se consigo pela presença do outro. Talvez a amizade desdobrada a partir de uma visão pedagógica dialogal possa ser desestabilizadora do pensar unívoco e domesticador da certeza cartesiana.

São essas capacidades de agir, narrar e construir redes sociais de troca que percebemos entre os moradores da Vila Ferroviária de Campina Grande - PB ao revisitar a construção dos vínculos de amizade e suas interfaces com a cultura escolar na década de 1970. Refletir sobre essas práticas permite o encontro com o outro, o acolhimento e a certeza de que a amizade permanece produzindo verdades, histórias, sonhos, encontros e desejos. Embora não seja explicada na lógica cartesiana, é vivida, celebrada e relembrada pelas entrevistadas.

A amizade, como uma forma de integrar valores, olhares, diálogos, afetos, trocas, confiança, gestada no cotidiano, é subjetivada no presente e, ao revisitar o passado, emerge a saudade que:

[...] como todo sentimento, implica a elaboração de uma linguagem que a expresse, implica a escolha, a eleição de gestos, de enunciados, de mímicas, de performances, de imagens, de ações e reações que lhe deem materialidade, realidade e espessura social e histórica. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 156).

Assim, nesse percurso entre a casa e a escola, foram criadas, através da arte do diálogo, práticas de amizade que permitem pensar sobre a vivência de uma humanidade comunicante e criativa,

provocando troca de conhecimento, compartilhamento de memórias e diferentes percepções de mundo. E a saudade do passado se expressa nos gestos, nos sinais, nas atitudes, nos esquecimentos e nas imagens do vivido.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Pedagogias da saudade: a formação histórica de consciências e sensibilidades saudosistas. A vida e o trabalho do poeta e professor português António Corrêa d'Oliveira. *Revista História Hoje*, n.4, 2013, p. 149-174, v. 2.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 6. ed. Tradução Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2014.

BARNES, John Arundel. Redes Sociais e Processo Político. *In.*: FELDMAN-BIANCO, Bela (Org.). *Antropologia das Sociedades Contemporâneas*. São Paulo: Global, 1987, p. 159-194.

BASTOS, Fábio de Mendonça. **Neoliberalismo e a recente política de privatização no Brasil**: o caso da malha Nordeste da Rede Ferroviária Federal S. A. – RFFSA. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Transportes) – Programa de Mestrado em Engenharia de Transportes, Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Decreto n. 62.411**, de 15 de março de 1968. Aprova o estatuto da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e dá outras providências.

_____. Decreto n. 473, de 9 de março 1992, dispõe sobre a inclusão, no Programa Nacional de Desestatização – PND, da Rede Ferroviária Federal S.A.-RFFSA, da AGEF – Rede Federal de Armazéns Ferroviários S.A. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. DF, 10 de mar. 1992.

_____. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus no país. Brasília. 1971.

_____. **Lei n. 5.327**, de 2 de outubro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. Brasília. DF. 1967.

CALMON, João. **A educação e o milagre brasileiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra. O Paradoxo do Uniforme. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 28, 2004.

DIÁRIO DA BORBOREMA, 05 de janeiro de 1977. Campina Grande, Paraíba.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a Ditadura Civil-Militar: a Colted e a Fename. **Hist. Educ.** [on-line]. 2015, n. 45, p. 85-102, v. 19, ISSN 2236-3459.

JORNAL DA PARAÍBA, 19 de março de 1971. Campina Grande, Paraíba.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. **Cad. CEDES** [on-line]. 2008, n.76, p. 291-312, v. 28, ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Acesso em: 05 abr. 2018.

POSFÁCIO COMPARTILHADO

SANDRA MARA CORAZZA

I. COMPARTILHA HISTÓRIAS

Gentilmente convidada para escrever o posfácio para este livro, *Cultura escolar e práticas educativas modos de viver e pensar a história da educação*, organizado por Alexandro, Elson, José, Regina e Ronyone, assumo a porta que fecha. Obra de peso, constituída por quatorze textos inéditos, organizada em três partes, que dão a ver, respectivamente, os seguintes eixos: 1) *Instituições, arquitetura e espaço* (5 textos); 2) *Cotidiano, sujeitos e política* (5 textos); 3) *Imprensa, memória e vivências* (4 textos). Livro que nasce da amizade intelectual, a forma mais bela e produtiva de todas, tecida ao redor do Programa de Educação Tutorial (PET) no curso de História da Universidade Federal de Campina Grande. Coletânea que compartilha histórias de vida, de estudo, de ensino e de produção de diversas instituições educacionais, como UFPB, UFCG, USP e UFRGS.

II. MISSÃO, SAGRADO, ARTE, PAREDES, AMANTE, PENA, BURLAS, CRIANÇAS

Para ler, de maneira global, a coletânea que agora se fecha, proponho-me a realizar alguns apontamentos¹³ atinentes à pesquisa

¹³ Os apontamentos que seguem, com algumas modificações, integram, originalmente, o artigo “Pesquisa empírica transcendental da diferença: arquivo, escrituras e tradução de dados”, apresentado no VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, realizado

em educação que podem funcionar como uma espécie de liga entre as pesquisas desenvolvidas sobre tantas e diversas pessoas, profissionais, instituições, além de modos de viver, de trabalhar, de amar, de deixar heranças, tais como: “O ensino laico no instituto pedagógico campinense”; “A missão do aluno cenecista”; “O Colégio Sagrado Coração de Jesus em Bananeiras”; “A arte de construir símbolos no Grupo Escolar Solon de Lucena”; “As paredes que contam histórias na EEEFM Professor João José da Costa”; “De amante incondicional à racional criatura em Campina Grande”; “A etiqueta da pena dos escritores e editores adventistas”; “As estratégias do Professor Clementino Procópio e as burlas dos seus discentes”; “Elpídio de Almeida e a construção da cultura histórica”; “As imagens da infância e os modos de ser criança na Paraíba”; Revista Família Cristã e gênero”; “Educação sanitária no jornal A União”; “Percurso profissionais de uma educadora primária”; “Vivências numa vila ferroviária na década de 1970”.

III. INTÉRPRETES E CRÍTICOS

Como intérpretes e críticos da herança humana, somos atravessados pelo paradoxo de ser pesquisadores que são também tradutores, continuando a ser professores; além de movimentar matérias que, ao serem atualizadas, são renovadas; mas têm de continuar sendo matérias criadas por outros, em outros tempos, espaços, problemáticas. Esses dilemas povoam os atos de criação daqueles que educam; pois, se a tradução deve prosseguir ligada à

pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro, em 2016, sob coordenação de Walter Omar Kohan. Cf.: KOHAN, W.; LOPES, S.W.; MARTINS, F. F. R. (Orgs.) **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016, p. 327-339.

matéria-fonte e assim manter, em algum grau, a sua equivalência de código, para que esta matéria seja revitalizada, a tradução tem de transcriá-la, porque não pode não fazê-lo.

Nessa instância paradoxal, como realizar uma pesquisa, desde a filosofia da diferença, com uma embocadura de ordem empírica, sem tratá-la de maneira formal? Como operar com matérias – tomando-as como *dados*, embora amorfos –, que tenham sido produzidas, para então serem reunidas em um *arquivo*? E, a partir desse *arquivo* – conceitualizado como suporte gerativo de pensamento, por meio da tradução transcriadora de escritas-leituras (escrileituras) –, produzir autoconhecimento e sabedoria de vida, sem quantificação paradigmática ou modelo totalitário de racionalidade?

Para começar, os *dados* deixam de ser a laicização feita pela ciência positivista da doutrina religiosa da Graça; enquanto o *arquivo* escuta mais o avesso e espera o sentido do que induz e armazena. Nesse *empirismo* renovado, não gnosiológico, mas *transcendental* (no sentido deleuziano), pesquisar-educar é a experimentação de um trabalho intelectual, traçado pelo diagrama de forças das escritas-leituras tradutórias e formalizado em arquivos transdisciplinares, transculturais, translíngüísticos, transemióticos, transpensamentais.

IV. NÃO É FÁCIL

Não é fácil ler nem escrever. Difícil é ler e escrever traduzindo o que outros disseram, escreveram, gestualizaram, encenaram, e considerá-los *dados* de uma pesquisa, que acabam condensados naquilo que chamamos resultados, os quais costumam ser forneci-

dos por aqueles mesmos dados que resultam das leituras e escritas tradutórias que deles fizemos como pesquisadores.

Em que medida a pesquisa nas humanidades, em especial na área da educação, pode se fiar em um fluxo não representativo, não figurativo e não significativo? Haverá aí uma marcha disruptiva, diferentemente daquela progressiva verificada nas ciências exatas? Temos condições de mudar a chave representacional de nossas pesquisas para vibrações, intensidades, sensações ou suplementações, em línguas das quais nunca nos apropriaremos, por serem línguas não repressivas como formas, configurações sociais ou regimes institucionais? Como lemos e escrevemos, traduzindo livros, textos, depoimentos, relatórios, projetos, e lhes atribuímos verdades e certezas, confirmando-os, como sendo os dados de uma pesquisa?

Consideramos que a noção de dado consiste em uma duradoura (e esperta) laicização, feita pela ciência positivista, da doutrina religiosa da Graça; laicização de um Dado-Graça, que seria colhido pelos sentidos, pela reta razão ou pelo bom senso. Em nossas pesquisas, tampouco consideramos dado como uma construção, ao modo kantiano; mas, ao lado de Bachelard (2008a), o consideramos como invenção, baseada na imaginação criadora e sempre voltada para o futuro, para uma ideia elevada, para o porvir, que está além do pensado, sentido e percebido (CORAZZA, 2016a).

O dado, assim concebido, resulta de uma herança e de uma dívida contraídas, pois não é possível que ele apareça a não ser daí; e é flagrado porque integra um arquivo (AQUINO, 2016; CORAZZA, 2016b; DELEUZE, 1991; 2013; DERRIDA, 2011; FOUCAULT, 1972); o qual é traduzido, pois não pode não sê-lo. Logo, o dado (substantivo) não pode ser nem apreendido, nem compreendido, nem dado (verbo), se não for recriado, desvirtuado,

para ser transformado em ideias, no registro da ilusão de estarmos sendo fiéis àquilo que foi dado pela realidade da pesquisa e por ela mesma construída como realidade.

Poderíamos, talvez, falar em uma espécie de *Dadoísmo*, no sentido que pensar é jogar, do tipo: *diga-me com quais dados trabalhas que poderemos conversar*. Nesse nosso jogo *dadoísta*, são as bordas da individuação e os planos de vida (no sentido geométrico) que traçam um diagrama supersensível de forças, formalizado em um arquivo *transaudiovisual*: arquivo que não é gnosiológico, mas tradutório, e que decorre de uma aproximação-afastamento dos dados, que não se fixa, tal como a “distância amativa” de Jankélévitch (*apud* DOSSE, 2010, p. 17).

Preferimos, como se vê, tomar os dados como fluxos, ao modo de Deleuze (2006, p. 18), em sua primeira aula (15/04/1980) do curso sobre Leibniz:

O que está dado, em última instância, poderia sempre chamar-se um fluxo. Os fluxos estão dados, enquanto a criação consiste em recortar, organizar, conectar fluxos; de tal maneira que se desenhe ou se faça uma criação em torno de certas singularidades deles extraídas.

Dados-fluxos que uma pesquisa da diferença deixaria, primeiramente, escorrer e, sobre eles, iria retroagindo, rebatendo-os, para que ondas não a engulam ou construam um mar de realidade sossegada. Dados de uma pesquisa da experimentação, que resultam da consciência dos pesquisadores sobre o seu caráter inventivo e criador, obtido por meio de um método como trabalho tradutório de pensamento e de escritas-leituras (escrileituras) (CORAZZA, 2016b).

Em outras palavras, ler, escrever e traduzir, em uma pesquisa do acontecimento (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004), não seria mais perguntar quem disse ou que quis dizer, qual a significação (oculta ou explícita) daquilo que foi dito ou daquele conceito; mas seria um compósito de experimentações de pensar, escrever e ler. A questão é que aquele que lê e traduz e aquilo que é lido e traduzido nada são até que, daí, uma nova matéria seja composta, bloqueada, inflexionada, cortada, acrescentada; em suma, até que seja posta em funcionamento uma máquina de escreituras, dotada de funcionamento efetivo para pensar o pensamento, que é sempre crítico e coletivo, feito em grupos e grupúsculos, relações e existências. Máquina erosiva, portanto.

Agora, como ler esses dados? Por vezes, o pesquisador não entende nada ou então aquilo – reunião, entrevista, diálogo, declaração, depoimento, manifesto, ensaio, prólogo, anotações – não é para ser entendido; bem como um dado de pesquisa talvez não exista para ser comunicado; mas, antes, para afetar subjetivamente durante o obrar transcriador de leitura, escritura e tradução da pesquisa. O problema talvez seja este: que o sentido do dado escape sempre, desde que não conseguimos conectar um som, uma palavra ou uma imagem a seu significado, ficando, em seu lugar, o não figurativo, o não nomeado, o não lugar, o extra-ser (DELEUZE, 1998).

Logo, cada vez que o pesquisador publica os resultados de suas pesquisas, comprovados, empiricamente, pelos dados obtidos e analisados ou tratados; cada vez que os solidifica em relatórios, artigos, notas de aula, isso soa a falsidade. Por esse motivo, o pesquisador volta a fluidificar esses dados outra vez, o que, todavia, não lhe garante a verdade absoluta da sua pesquisa. No primeiro caso, quando publica os resultados, o pesquisador estanca o movimento;

no segundo, aparenta a sua estagnação; desde que se mover, na pesquisa, não é saltar de uma a outra; mas, em cada movimento, construir pontos fixos, para, justamente, poder saltar. A nossa questão, como pesquisadores, é o que produzimos na multiplicidade de dados das nossas pesquisas e como isso que produzimos funciona.

Quando se trata da produção de dados, estamos afirmando práticas de experimentação no terreno da produção tradutória de escreituras. Escreituras que são sempre duplas, desde que traduzem uma matéria e seu funcionamento, ao mesmo tempo em que experimentam o próprio método tradutório dessa matéria. De maneira que o pesquisador indaga: *o que acontece aqui?* E esta é a única pergunta suportada por qualquer funcionamento experimentador; pois, nela, não há lugar para alguma realização prodigiosa ou salvamentos visionários, mas algo da ordem do acaso (o que é um paradoxo) e das possibilidades. Funcionamento que, por ter uma natureza mais virtual do que atual, age para além do pesquisador que experimenta, da própria matéria que é trabalhada e dos dados que são colhidos.

Assim, perguntar *o que acontece aqui?* coloca para andar o vazio de uma indeterminação, que será definida, classificada, valorada, descrita, sumariada, resenhada, declarada, manifesta, somente após essa pergunta. A pesquisa efetiva, portanto, é posterior à experimentação e é ela que registra, em nome dos dados do que aconteceu, o seu sentido (DELEUZE, 1998). Em escritas e leituras tradutórias, é o sentido desses dados que se submete à experimentação, e não o contrário. Em decorrência, é preciso cuidar para que não digamos e escrevamos sempre o mesmo sentido, em nossas diversas pesquisas; isto é, que lutemos para fazer valer diversos tipos de sensibilidade, de modo a captar vários dados, enquanto sentidos-acontecimentos.

V. PARADO NA TERRA, AO PÉ DO FOGO, PULANDO NA ÁGUA

Ora, em qualquer pesquisa, a leitura é um dos pilares do denominado tratamento empírico dos dados: ler algo, aprender a ler algo – que pode estar disposto como anotação, registro de gestos, filme –, resultante de observações, entrevistas, estudos. Como um pesquisador lê? Como aprende a ler o que concerne à sua pesquisa? Parado na terra, ao pé do fogo, girando seu corpo no ar, pulando na água, fazendo piruetas com as imagens, levantando a cabeça para as nuvens, revirando as ideias? Como o pesquisador lê aquilo que passa a tomar como dado, em sua seriedade de dado, como recebido de alguma fonte externa, como uma resposta da realidade; e que, por isso, lhe outorga o direito de incluí-lo na cena dos saberes, via contagem, análise ou interpretação?

Parece-nos que aprender a ler aquilo que resulta de diversas ações de pesquisa, pensadas como coleta de dados; e, então, dar a estes dados (coletados) o direito a tratamento ou elaboração (de dados), por meio da escrita e da leitura, consiste em realizar uma tradução desses mesmos dados, que nada mais é do que um exercício de estilo (DELEUZE, 2003); o qual, de fato, funciona “para submeter a língua a um processo de variação contínua com vistas a transformar quem escreve e quem lê” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.170).

Exercício de estilo, que encaminha o pesquisador a lidar com equívocos, incompletudes e enigmas, oferecendo-lhe uma saída: sua transformação em dados resultantes de pesquisa. Saída que não se dá na direção de adequação, eliminação de pontos obscuros ou decifração; mas que, ao contrário, os aproveita e trata como acontecimentos, que constituem, justamente, o domínio informe

(CORAZZA, 2013), por onde a pesquisa passa e opera. Isto é, faz de tudo aquilo que é tomado como dado um texto ilegível, impossível de ser lido, que não é para ser lido. Sendo assim, como é que o lemos e aprendemos a lê-lo?

Ocorre que somente existe leitura (criadora) quando há uma destinação, um apelo a pensar, produzido com as matérias irradiadas pela obra. Todo pensamento é, dessa maneira, leitura, escritura e tradução; pois, se há uma obra anterior, que nos é destinada, nem por isso a sua leitura deixa de levar à ruptura e de fazê-la entrar em uma outra história. História que será armada por meio da escritura e que desembocará na tradução de uma nova obra. Como afirma Juranville (1987, p. 394): “Só podemos ler o destino produzindo uma nova obra, inventando. [...] Na qual a verdade da obra original é apreendida, mas necessariamente transformada em verdade parcial”.

Aquilo que a obra oferece às nossas leituras e escrituras, que são tradutórias e transcriadoras, não é um significado consistente, um sentido determinado, um mundo compreensível, mas uma abertura estilística que ultrapassa tudo isso e, inclusive, a própria obra. Como diz Blanchot (*apud* JURANVILLE, 1987, p. 395) sobre aquilo que aí se estabelece:

Entre o livro que ali está e a obra que nunca está ali de antemão, entre o livro, que é a obra dissimulada, e a obra, que só pode afirmar-se na espessura presentificada dessa dissimulação, uma ruptura violenta, a passagem do mundo onde tudo tem mais ou menos um sentido, onde há obscuridade e clareza, a um espaço onde, falando com propriedade, nada tem sentido ainda, mas para o qual tudo o que tem sentido remonta como que em direção a sua origem.

Quando o pesquisador escreve e lê os dados (coletados) em sua pesquisa, transforma a relação com a obra (dos outros e a sua própria) em uma relação de não reciprocidade, de pura diferença, constitutiva. Relação reexperimentada a cada leitura e escritura, em direção à “ex-sistência” dos originais, que estão sendo lidos e reescritos. De modo que os dados, os autores e as obras, que ainda estão por ler e escrever, tomam parte daqueles que já foram lidos e escritos, sendo-lhes irredutíveis; condição que ampara a sua sobrevivência e mantém acesa a nossa consistência de autores que realizam experimentações.

Por isso, o trabalho tradutório de escrita-leitura dos dados de uma pesquisa abre passagem para mais além dos seus próprios limites. As fantasias (BARTHES, 2005) autorais de ler, escrever e traduzir são as molas propulsoras do ato de pensar do pesquisador, que não reconstitui sentidos já atribuídos; nem se apega ao nome do autor ou da obra (supostamente acabados); tampouco reflete a gravidade e o peso dos dados; mas destaca as aberturas, impessoais e violentas, para as suas “ex-sistências”. Tanto o autor e a obra, como os dados, são sempre parciais e provisórios, no contexto de uma nova pesquisa, que surge quando escrevemos, traduzindo o que lemos; e quando lemos, traduzindo outra vez aquilo que escrevemos. É assim, diz Juranville (1987, p. 399), que “a invenção se propaga e toda teoria se reorganiza”.

VI. SIGNIFICAÇÃO SUBSTITUTIVA

Agora, como compreender que aquilo que é dito ou escrito, pelo pesquisador, não diz ou não escreve o que é dito e escrito; enquanto aquilo que é dito ou escrito possa dizer ou escrever outra coisa diferente? Afinal, ambicionamos uma competência de leitura, afirma Bachelard (2008b, p. 4), desde que:

Não passamos de um leitor, ledor. E passamos horas, dias, a ler em lenta leitura os livros linha por linha, resistindo o mais que podemos à sedução das histórias (isto é, à parte claramente consciente dos livros) para estarmos bem certos de habitar as imagens novas, as imagens que renovam os arquétipos inconscientes.

Essa posição de resistência “in-consciente” de ledor implica a necessidade de que os dados sejam tomados como uma novidade em si mesmos, mediante o signo da potência criadora da imaginação que lê; e, logo, incompreensíveis, de modo que necessitamos de alguma fantasia para tentar compreendê-los. Porque a “leitura é um envolvimento, um resgate das condições da emergência do novo” (DINARTE; CORAZZA, 2016, p.143), essa fantasia remete ao seu diferencial de novidade; por meio do qual sejam efetivamente considerados e acreditados como dados da pesquisa; isto é, como a nossa tentativa de dar forma a eles, seja épica, trágica, dramática, cômica, filosófica, científica, “artistadora”.

Vemos, muitas vezes, como um impossível tornado possível, apresentando-se como resultado de pesquisa, acaba por eliminar o silêncio, a intradutibilidade, o equívoco contingencial dos dados; como se o pesquisador e a pesquisa decifrassem o enigma que já neles estava contido. O paradoxal de uma pesquisa da diferença reside, precisamente, em que, por ser puro trabalho do pensamento e de escrituras sobre coisas, textos, fenômenos, os seus resultados, após coleta, análise e tratamento ou elaboração dos dados, nunca deixam de estar cobertos de equívocos, ambivalências e alteridade, em contraste com a sua reprodução.

Por essa via de produção, cuja única saída é a própria entrada na pesquisa, outros enigmas e problemas são dispostos, físgando

o pesquisador em sua curiosidade e coragem, sem, no entanto, dar-lhe qualquer garantia de arrimo. Ele não tem como escapar da pesquisa, a não ser inventar, criar e experimentar alguma espécie de verdade, a partir de traços mínimos, de fragmentos caóticos, de fiapos de realidade, que ele considera os dados e resultados da sua pesquisa.

Se a leitura dos dados vividos ou vivenciados é impossível, no sentido de que esse tipo de escrito não é para ser lido, o valor mesmo daquilo que o pesquisador lê e escreve é inestimável, em termos das ressonâncias de suas traduções; cuja recorrência movimenta os saberes, o mundo da pesquisa e a prática docente. Só que, como toda literatura, essas traduções necessitam surpreender, ter o seu diferencial de novidade, desde que expressem matérias que não serão imaginadas mais de uma vez. Nessa condição de singularidade dos resultados, o pesquisador reanima uma realidade, por meio da criação de novos dados, mediante um tipo de pesquisa que não é mecânica, derivada ou secundária, mas que transcria ao traduzir, como suplemento – significação substitutiva que se junta aos originais e os transforma (DERRIDA, 2002).

Logo, tratados literária, teatral, poética ou pedagogicamente, são os tais dados que acabam por fornecer ao pesquisador a experiência de criação de linguagem e de pensamento, de desconstrução de várias línguas, textos, obras, lançando o seu espírito em várias direções, agrupando elementos diversos, realizando sobreposições de sentidos. Dessa forma, os dados – que não são dados, mas criados, inventados, produzidos – têm uma vida autônoma, não sendo uma imaginação de segunda posição, advinda da realidade registrada pela percepção.

VII. LEITURA DE VIDA INTEIRA

É inegável que, com tudo que lemos, escrevemos e traduzimos numa pesquisa, realizamos movimentos de nominação, divisão, organização, classificação, ordenação. Entretanto, os efeitos desses movimentos nos escorrem, são insuficientes, possuem dificuldades intransponíveis, levando-nos a fracassar narrativamente. Por isso, ao tomarmos algo como dado, parece ser mais produtivo, desde a partida, senti-lo como aquela matéria que deixa correr a vibração, gotejar a sensação e chover afecções.

Em função disso é que, como pesquisadores, temos de suportar ocos e quedas, pois são eles que nos fazem prosseguir pesquisando. Se o pesquisador atende e responde a todos os chamados – *O que faço? O que quero? Quem eu sou? O que acontece em minha profissão?* –, em vez de um pesquisador, não será ele um pastor? Como diz Nietzsche (1986), é necessário que o pesquisador tenha orelhas pequenas para não escutar aquilo que encontra formas e sentidos cedo demais, mortos ou respondentes demais (CORAZZA, 2008).

Tem mais valor, numa pesquisa, indagar sobre a experiência de escrituras tradutórias dos dados e ir, assim, trabalhando para obter um método de criação da própria pesquisa. Ao cortar as leituras e anexar delas algo ao nosso pensar, através da escritura, seguimos até o próximo corte e anexação, feitos de variações na vontade e no ato de pesquisar. Para traduzir os dados é preciso deles ser leitor; só que lê-los implica nos ocupar, por muito tempo (às vezes, durante uma vida inteira), e em diferentes momentos, de uma mesma matéria, mediante um compromisso com a sua escritura.

Ler e escrever acerca de uma matéria demanda conhecer suas várias traduções, em termos de conceitos, tematizações, perspectivas e inflexões; mesmo que algumas dessas traduções e matérias já tenham perdido o frescor de sua pertinência ou o seu caráter de novidade epistêmica, atribuídos no momento em que foram criadas.

VIII. BATIMENTOS TEMPORAIS E ESPACIAIS

A pesquisa do acontecimento é uma forma eficaz de recolocar o pesquisador em um “agenciamento maquínico” e, ao mesmo tempo, em um “agenciamento coletivo de enunciação”, no sentido de Deleuze e Guattari (1997, p.219). Agenciamentos, que nos colocam em um domínio de dados que são elididos, enquanto sujeitos aos efeitos de um dito, de um feito, de um escrito. Dados que voltam a se articular no ato de produzir um conhecimento tradutório, que rompe o campo (pretensamente estático) da linguagem e de seu aparelho lógico ou de submissão a uma cientificidade dogmática. Dados que são atravessados pelo sentido, criado por novas palavras e pela emergência de outros dizeres, fazeres e escrituras, que podem, inclusive, desdizer e desfazer o já dito, o já feito, o já escrito.

Dessa maneira, as contingências e os acidentes dos dados, produzidos pela linguagem da pesquisa, fazem emergir outros dados, que permitem a ocorrência de um tipo de sincronicidade, em que o pesquisador e a verdade da sua pesquisa são o produzido e o próprio produtor. Sincronia que se transversaliza nos cruzamentos com uma diacronia, em que o pesquisador surge como um sujeito-forma, que não suporta o impossível real; e que, por isso, se põe, concreta e materialmente, a pesquisar.

A pesquisa, então, pode ser pensada como pré-ontológica, enquanto os batimentos temporais e espaciais dos seus dados produzem uma ontologia. Aí, a empiria alia-se ao transcendental, não no sentido ordinário, mas como Deleuze (1988, p. 378) entende transcendental, ou seja: capaz de “apreender a intensidade, independentemente do extenso ou antes da qualidade”, nos quais ela se desenvolve; tal como a “obra de arte abandona o domínio da representação para tornar-se ‘experiência’, empirismo transcendental ou ciência do sensível” (*ibidem*, p.107).

Transcendentalidade em ato de uma pesquisa, que trata dos dados reais do mundo e das existências, de maneira tradutória, para que, do deserto das existências empíricas, brotem “ex-sistências” paradoxais (DELEUZE, 1998), sempre equívocas, que colocam os pesquisadores e os seus grupos, bandos, coletivos, diante da verdade das próprias pesquisas, pela ética transcriadora que elas veiculam.

A experimentação de escrituras tradutórias é, assim, um apelo aos pesquisadores para que a imposição de determinado real, na linguagem transcendental, trabalhe para que um resultado apareça – inclusive, na sua formalização –, como efeito e produto de um trabalho de pensamento, que opera no discurso, cortando-o para que as palavras tenham a sua eficácia. Trata-se, aqui, de jogos de posição, disposição, composição, montagem, interpretação, dramatização dos dados, que contam uma história de exercícios de escrita e de leitura, formada sob e sobre outras histórias, feitas em bordas de conceitos, de perceptos e de afectos (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Jogos que produzem, como resultados de pesquisa, algo que não possui identidade com os dados empíricos, nem com as suas vivências, mas que carregam a possibilidade de efetividade e concreção.

IX. COMO UMA ESPÉCIE DE CONVERSA ENTRE LOUCURAS

Pesquisar, de modo empírico-transcendental é, assim, uma questão de produção maquínica, uma invasão dos signos, uma operação escandalosa de enunciados, um conjunto absurdo de vibrações. Há, aqui, o fundamento de um empirismo superior (como Deleuze o chama), mas também renovado, no sentido de Bachelard (2008a), para o qual a imaginação é o que fica subjacente à razão sonhada. Pesquisar, devaneando, não é inovar os dados nem a sua coleta, mas exercitar variações de sentido que podem ser moleculares, justapostas, separadas por cadências. Variações que, muitas vezes, conduzem o pesquisador a dizer o mesmo, mas não tanto, porque, inclusive, o próprio sentido morde a sua língua.

Não sendo uma enteléquia transparente nem transcendente, mas a realização de um conjunto de operações tradutórias, que precisamos conhecer e com elas trabalhar, o ponto de partida dessa pesquisa é a experimentação não repressiva com as matérias-dados do arquivo. Arquivo que é conservador e revolucionário, formação histórica e devir, tradição e tradução luciferina. E que, portanto, carrega a possibilidade de experimentar o pensamento do impensável; isto é, o advento de uma alteridade radical daquilo que nele está presente e que nos constitui, por ser, em alguma medida, produzido historicamente e também recalçado.

Existe, nessa pesquisa, uma necessidade imperativa de traduzir as matérias-dados do arquivo para evitar uma língua única, axiomas teóricos ou críticos dogmáticos e a servidão a textos ou ideias alheios. Traduzir implica ler, entender, discutir e reescrever os dados como nossos, o que talvez seja a única maneira “de assumir a aventura da relação entre línguas e situações. É só se colocando

em face do intraduzível que o discurso teórico pode encontrar-se diante daquilo que o questiona, de certa forma”; de maneira que “é só ao traduzir que se tem alguma chance de ler” (FERREIRA; OTTONI, 2006, p.11).

Operar tradutoriamente com o par empírico-transcendental não abarca ódio à concepção que a realidade não é analisável nem uma apologia da observação direta, no sentido da ciência que afirma ser necessário “ver para compreender”, diz Bachelard (2008a, p.12), como “ideal dessa estranha pedagogia” dos “decretos ministeriais: pese, meça, conte; desconfie do abstrato, da regra; dirija a mente dos jovens para o concreto, para o fato”; e “azar se, assim, o pensamento vai do fenômeno mal observado à experiência malfeita”. Ao contrário, pesquisar o sentido-acontecimento, é trazer à tona a destinação das palavras e das ideias arquivadas com o ouvido interno (DERRIDA, 2005), recheado de entrecruzamentos, expressões contraditórias, desvios abruptos, sintaxes aproximativas, substituições paradoxais, segredos e mistérios.

Quando o pesquisador pensa nas relações entre leitura, escritura, tradução, desconstrução do arquivo, a vida, cai, de cheio, em um torvelinho intelectual, em que toda estrutura é posta em variação. Ora, não há adequação entre *verba e res*; de modo que os dados não se encontram a sua disposição, contidos em si mesmos, nem oferecidos a sua grelha conceitual; assim como não toma a linguagem como um instrumento dócil e transparente do mundo; tampouco considera-se um sujeito totalmente individuado, mas uma entidade em constante movimento e crise.

O que ocorre se esse pesquisador empírico-transcendental substitui operações ou conceitos do arquivo por outros? Se tabula – entabula, dispõe, prepara, entabua, estabelece, firma, combina,

principia, acerta, compõe, apalavra, avança, concorda, convencionada, negocia, liga, tabela, mapeia o que tem forma de tábua – os dados que coleta do arquivo, mais ou menos estatística ou literariamente, positiva ou negativamente, figurativa ou não figurativamente? Como a pesquisa desconstrói o visível e o dizível (DELEUZE, 1991) do arquivo? Quando ocorre o *punctum* escritural que une objeto, linguagem e o sujeito que pesquisa?

Ao ler e escrever os dados-matérias, realizando anexações não lineares, que bloqueiam a recondução circular e paralela, embora autônoma, à origem, o pesquisador traduz a sua dispersão e o seu diferimento, ferindo-os, performando-os e, neles, inscrevendo a sua marca. Ele realiza uma encenação de arquivo, implicando a dizibilidade na visibilidade; fazendo operações de serialização enunciativa; cortando pequenas unidades que atuam por meios diferenciais, como parágrafos, seções, capítulos, temas, épocas, conceitos, momentos, gêneros, tipos; alinhando séries por vizinhança heteróclita; em outra palavra, ele dobra os dados até que toquem o seu ponto de partida e ali se rebatam para, então, recomeçarem a sua potência de criação, outra e outra vez. Como se fosse uma conversa entre loucuras.

X. NEM REAL, NEM FICTÍCIO, MAS PROBLEMÁTICO

O arquivo desse tipo de pesquisa do acontecimento-sentido (CORAZZA, 2004) pode ser entendido como uma máquina abstrata, no sentido de Deleuze e Guattari (1997; 2010), qual seja: nem real, nem fictício, mas problemático; que opera em agenciamentos concretos, descodificando e desterritorializando estratos,

abrindo-os para o molecular e para o cósmico, em devires diferenciais. Quase-causal, esse arquivo-máquina ignora as formas e as substâncias, excede toda mecânica, apreendendo os dados em sua diferença de potencial e de intensidade, ligando-os em sua heterogeneidade e singularidade virtual para formar multiplicidades em um novo plano de consistência (DELEUZE; GUATTARI, 1992) que resulta da pesquisa.

Arquivo que define as multiplicidades das suas matérias-dados por linhas de fuga, que são os limiares através dos quais o sistema material promove mudanças na própria pesquisa, ao cortar divisas de desterritorialização; que formula convites para novas conexões e agenciamentos; que liga matérias informes (*phylum*) e funções não formadas (CORAZZA, 2013); que determina aquilo que pode ser feito e pensado, e também o que não pode, como limite para a grade forma-substância, não no corrente estado de coisas, mas em estados futuros.

Definido por suas capacidades virtuais, indicadas pelos traços dos dados, esse arquivo é um diagrama funcional, que maquina transformações, afectos e devires de vários agenciamentos que o habitam, para além da interação mútua entre eles. Como um plano de expressão-conteúdo (DELEUZE, 1991), o arquivo condensa as organizações de conteúdo e de expressão de cada matéria trabalhada, cada uma contendo formas e substâncias – conteúdo, entendido não somente como “a mão e as ferramentas, mas uma máquina social técnica”, que preexiste às organizações e “constitui estados de força ou formações de potência”; expressão, entendida não apenas como “a face e a linguagem, nem as línguas, mas uma máquina coletiva semiótica que a elas preexiste e constitui regimes de signos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.80).

Como um operador virtual em intensidade das matérias e de suas funções, o arquivo possui uma semiótica material, constituída por artigos indefinidos, nomes próprios, verbos no infinitivo, datas. Por exemplo, sujeito à atualização divergente, encarnado em registros diferentes, o arquivo do *Projeto Escrelituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* tomou como sua matéria informe a multiplicidade humana dos participantes, ligada às suas funções não formadas, impondo-lhes o tipo de conduta derivada da filosofia da diferença (CORAZZA; RODRIGUES; HEUSER; MONTEIRO, 2015).

Esse arquivo-máquina, além de abstrato, é singular e imamente, definindo, a cada movimento de pesquisa, os padrões e limiares que ligam multiplicidades virtuais entre si, possuindo uma capacidade emergente de variações contínuas dos dados. Assim, esses dados podem ser descodificados e desterritorializados, codificados e territorializados, sobrecodificados e reterritorializados, ao produzirem palavras de ordem na linguagem, significações, subjetividades, axiomáticas e estratos. Desse modo, as três atividades principais de um arquivo-máquina são a criação (produzindo vontade de potência de mais vida), a estratificação e a captura (aquilo que a vida organiza contra si mesma e no limite de si mesma): “Mecanosfera” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 232).

XI. NUM TEMPO RETROVERSIVO, EM POSTERIORIDADE

Em uma pesquisa empírica, tudo se passa como se o pesquisador examinasse um arquivo, mantido em ordem perfeita, feito de fatos ordinários e contendo dados armazenados em ordem cronológica, de acordo com dias da semana, meses do ano, momentos de participação na escola, etc. Esses conjuntos, que se mostram, à

primeira vista, tão precisamente armados, tornam difícil o trabalho tradutório; pois, de fato, na maioria das vezes, é o conjunto vivido na pesquisa que propicia o estabelecimento de laços lógicos e de sentido, como efeitos de determinadas relações diferenciais e repartições dos pontos singulares que lhes correspondem.

Agora, se, junto a Derrida (2001, p. 7), distinguirmos arquivo “daquilo a que o reduzimos frequentemente, em especial a experiência da memória e o retorno à origem, mas também o arcaico e o arqueológico, a lembrança ou a escavação, em suma, a busca do tempo perdido”, vias sinuosas surgem como resultado de um caráter dinâmico, feito o ziguezague do cavalo sobre uma mesa de xadrez. Podemos, diante desse tipo de arquivo, pensar em um processo de perlaboração – como Freud usa *Durcharbeiten* –, efetivado por estratos que envolvem o conjunto vivido e formam temas que evoluem no tempo cronológico; mas, seguindo outros dinamismos espaço-temporais (DELEUZE, 2006), dentro de outra lógica de produção e num tempo retroversivo, em posterioridade – *après-coup*, na expressão lacaniana para *Nachträglich* (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Por isso, se não for rápido demais na atribuição de significações, o pesquisador se deixa trabalhar por esses jogos experimentais, que lhe possibilitam reconstituir e, inclusive, escrever e ler termos e lugares, resgatar outras leituras e escritas, no limite mesmo daquilo por ele vivenciado; limite que lhe fornece outros índices para uma teoria da leitura-escritura-tradução dos dados, deduzida das implicações em sua história como pesquisador.

Agora, se o pesquisador for muito rapidamente em direção ao estabelecimento de uma estrutura, seja por recorrência, seja por raridade, a eficácia dessa palavra pode postular a própria morte

do arquivo da pesquisa. Desde que a atribuição rápida demais de sentido ou de estrutura funciona como uma maneira de blindar ou de evitar os enigmas e de assentar a pesquisa num arrimo; posições que diferem do funcionamento de deixar-se e de deixar a pesquisa ser trabalhada por eles e ir, assim, produzindo novos problemas; além de, por vezes, encontrar positividade no fato de ficar à deriva.

XII. TRANSCRIÇÃO COMO HIPERFIDELIDADE

O pesquisador traduz porque a sua pesquisa (assim como a sua docência) seria intolerável se não traduzisse. Intolerabilidade, no sentido daquilo que é prática e discurso hegemônicos, considerados naturais, enquanto evidências, certezas, prospecções ou obediências. Diagnosticar, em nossos discursos e práticas, aquilo que nos é intolerável, como pesquisadores, abre vias para o desprendimento das tranquilas certezas e certeiras verdades.

Como professores, podemos dizer com Aury (1975, p.11) que enfrentamos:

Esse monstruoso obstáculo de Babel, cujas pedras esparsas encontramos todos os dias. Por vezes derrubamos algumas. Será forçoso continuar, e as máquinas não nos serão de nenhuma valia; sim, tudo que realmente pode ser traduzido o será por elas. A margem, porém, é mínima. A nós, caberá todo o resto, as aproximações mais ou menos bem sucedidas, os furores de fidelidade, os entusiasmos mal recompensados; a nós, o impossível. O impossível é o desespero, mas é também a desforra do tradutor. (AURY, 1975, p. 11).

Benjamin (2012, p.14) fala, em *Produtos da China*, que a força de uma estrada no campo difere caso se ande por ela ou a

sobrevoe de aeroplano: “Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve”. Ou seja, para aquele que vê a estrada de cima, esta integra a paisagem e segue as suas leis; já aquele que por ela caminha experimenta suas voltas, clareiras, perspectivas, distâncias. Do mesmo modo, Benjamin distingue o mero leitor (conduzido por um aeroplano), reduzido a uma leitura consumista de sobrevoos, daquele leitor que transcreve o mesmo texto:

Assim unicamente o texto transcrito comanda a alma daquele que está ocupado com ele, enquanto o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior, tais como as abre o texto, essa estrada através da floresta virgem interior que sempre volta a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o que transcreve o faz ser comandado.

Nessa direção é que Benjamin (*ibidem*, p.14) afirma que a “arte chinesa de copiar livros foi, portanto, a incomparável garantia de cultura literária, e a transcrição, uma chave para os enigmas da China”. Desde essa lição, existiriam, para o pesquisador, no mínimo, duas maneiras de ler-escrever um texto, quais sejam: aquele que lê como alguém que lê por ler; e aquele que dele se apropria, transcribando-o. Este que transcribia é quem percebe as variações da paisagem, pois se entrega, desbloqueia, desmancha a casca grossa, devaneia (BACHELARD, 2008a), deixando que o seu desejo de escrever seja descongelado.

De modo que o pesquisador (como o copista) pode ser uma espécie de escriba dos textos científicos, artísticos e filosóficos (bem como da tradição, das culturas e das heranças); aquele que só os lê, acreditando que estão aí dados prontos e fechados em si

mesmos como caramujos; assim como aquele que é intérprete usa um método processual de tradução, que os transcreve e atualiza, em sua potência de provocar transcrições.

Transcrição como uma espécie de hiperfidelidade, que leva à transformação criativa dos extratextos; qual seja, a modernização do contexto histórico, por meio da incorporação de intertextos, que aproximam a tradução feita pela pesquisa ao presente da criação. Passado e presente, literalidade e criatividade, nacional e estrangeiro mantêm, dessa maneira, uma relação vital, por meio da transcrição, que suspende e desloca a falsa dicotomia entre fidelidade e criatividade. É o excesso de fidelidade à potência criadora de tal ou qual obra que leva a pesquisa à transformação dos originais, numa atitude de desmesura mimetizante.

O jogo da tradução faz sentido, mediante a paixão que o pesquisador tem pela matéria com a qual trabalha; paixão que, como um vulcão, consome tudo, extermina tudo, mas é também pré-requisito, vontade de potência para toda vitalidade da pesquisa. Sem paixão pela matéria, sem lava fervendo, a pesquisa seria pedra ou gelo puro: *Eu tenho paixão pela matéria da minha pesquisa. Se não a temos, como pesquisadores (e como docentes), somos como um vulcão morto, um cisco de poeira humana, a ser resumido num epitáfio ou em três frases de um discurso fúnebre, do tipo: Fui pesquisador-professor porque não soube fazer outra coisa. Fui professor-pesquisador infeliz. Conte os dias para tudo acabar.*

XIII. LUGAR DO MISTÉRIO, OBJETO DE ADIVINHAÇÃO

O arquivo-máquina de uma pesquisa empírico-transcendental produz um sentido-acontecimento, anterior e irreduzível

ao estabelecimento de códigos, linguagens e meios (DELEUZE, 1998). A esse efeito de arquivo, as escreituras tradutórias e transcriadoras atribuem uma lógica, distinta de proposições, significações, referências ou intenções identificáveis.

É esse sentido-acontecimento que permite ao pesquisador construir uma multiplicidade de problemáticas e de vibrações originais. Sentido que é, ele mesmo, o transcendental, o extra-ser, o impossível tornado possível pela pesquisa, a casa vazia, o lugar do mistério, o objeto de adivinhação, o grau zero que pede passagem, o não lugar sempre fluido, que faz escorrer nossas pesquisas, leituras e escrituras em currículos e didáticas.

Sentido que fica entre o dizível e o visível, entre o ler e o escrever, entre o currículo e a didática, e do qual extraímos novos dados para traduzir, que não são os originais. Desde esse sentido do arquivo, criamos um logos curricular; e, de modo paralelo, embora autônomo, o dramatizamos didaticamente, na cena da aula, desconstruindo tanto as matérias do próprio arquivo quanto o seu sentido.

Enquanto formação de potência e regime de signos, o arquivo de pesquisa atua como um agente determinante e seletivo, para a constituição das línguas e das ferramentas e também para os seus usos, comunicações e difusões. Já o sentido-acontecimento faz emergir novos arquivos-máquinas, que pertencem plenamente ao original, mas que, ao mesmo tempo, dele se desprendem e estendem suas pinças em direção a outros arquivos.

O sentido-acontecimento, produzido pelo arquivo da pesquisa empírica-transcendental, seria, dessa maneira, outra formação de um novo arquivo-máquina: aquele que permanece envolvido num estrato anterior, que lhe corresponde parcialmente; e aquele no

qual se desenvolve, por si mesmo, num plano desestratificado. Essa condição permite que a pesquisa transcreva outros dados-matérias, a partir das traduções feitas, produzindo a ilusão – derivada da sobrecodificação ou da tradutibilidade imanente à própria linguagem – que transborda todos os estratos do arquivo, embora ainda siga pertencendo a um determinado arquivo.

XIV. Quem o pesquisador pensa que é?

Diante dessas problemáticas, resta perguntar: *quem o pesquisador-professor pensa que é?* Ora, embora a resposta a essa questão seja composição de desejo para agenciar outro artigo, com outros fluxos de imagens, sons, palavras, matérias, sensações, importa aqui indicar que a nossa pesquisa argumenta que o arquivo-máquina do professor-pesquisador é EIS AICE – arquivo que também o transcreve, ao ler, escrever e traduzir, curricular e didaticamente (CORAZZA, 2013; 2014; 2016a; DINARTE; CORAZZA, 2016; ADÓ; CORAZZA; CAMPOS, 2016).

Arquivo-máquina, virtual, potencial, revolucionário, experimentador e empirista, que mexe no real dos dados, nas matérias do mundo, nas coisas da pesquisa e nos significados das culturas, de forma transcendental, isto é, na imanência absoluta de um Fora-de-Arquivo – superfície intensiva e aformal, posta em dobra no Aion. Fora-de-Arquivo que está sempre em dívida com as traduções que fazemos, pois delas depende para existir; enquanto dele dependemos para as nossas lutas por mais vida na vida.

XV. Respostas conjuntas

Os pesquisadores dos programas de pós-graduação em História e Educação da UFPB, da UFCG, da USP e da UFRGS produziram este livro, o qual contribui com o debate sobre a história

da educação na contemporaneidade. Eles fizeram esta coletânea, advinda de suas pesquisas, aulas, orientações, planejamentos e eventos. Eles são uns bravos, ao formarem um conjunto contendo uma diversidade de temáticas, fontes e aportes teóricos e metodológicos, produzindo novos problemas de pesquisa e revitalizando o ato de pesquisar, mediante a sua multiplicidade de experiências e práticas educativas, análise histórica e social, produção de sujeitos, saberes, relações e experimentações. Fico muito contente de estar junto.

REFERÊNCIAS

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CORAZZA, Sandra Mara; CAMPOS, Maria Idalina Krause. Processos tradutórios na pesquisa em Educação: o Projeto Escriteiras. **Educação e Pesquisa**. [on-line]. 2017, v.43, n. 4, p.1163-1178. Epub Mar 27, 2017. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201702154937>.

AQUINO, Julio Groppa. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. *In: Childwood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, Jan./abr.2016, p.179-200. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/viewFile/23357/16713>.

AURY, Dominique. Prefácio. *In: MOUNIN, Georges. Os problemas teóricos da tradução*. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975, p.7-11.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

BACHELARD, Gaston. **Estudos**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008b.

BARTHES, Roland. **A preparação do romance I**: da vida à obra. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v.2).

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 4, out./dez. 2016a. p.1313-1335. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/58199>.

_____. **Inventário de procedimentos didáticos de tradução**: teoria, prática e método de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Porto Alegre, 2016b. 27p. (Texto digitalizado).

_____. **Ensaio sobre EIS AICE**: proposição e estratégia para pesquisar em educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação; CNPq, 2014. 30p. (Texto digitalizado).

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013.

_____. Sem exceção. *In*: CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror**: escriteira em filosofia-educação. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2008, p.99-115.

_____; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Didática da tradução: transcrições do currículo no Projeto Escriteiras. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, EdUFMT, v.24. n.56, maio-ago.2015, p.317-335.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **El Leibniz de Deleuze**: exasperación de la filosofía. Traducción Equipo Editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus, 2006.

_____. **El saber**. Curso sobre Foucault. Tomo I. Traducción Pablo Ires & Sebastián Puente. Buenos Aires: Cactus, 2013.

_____. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____; GUATTARI, Félix. 10.000 A.C. A geologia da moral (Quem a terra pensa que é?) (Platô 3.) Tradução Célia Pinto Costa. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 53-91.

_____; GUATTARI, Félix. Conclusão: regras concretas e máquinas abstratas. (Platô 15.) Tradução Peter Pál Pelbart. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed.34, 1997, p.215-232.

_____; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. **Otobiographies**. L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre. Paris: Galilée, 2005.

_____. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Tradução Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. **Torres de Babel**. Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DINARTE, Luiz Daniel Rodrigues; CORAZZA, Sandra Mara. Espaço poético como tradução didática: Bachelard e a imagem da casa. **Educação & Formação**. Revista PPGE/UECE, 2016, p.136-149.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari**: biografia cruzada. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, Élida; OTTONI, Paulo. Introdução. *In*: FERREIRA, Élida; OTTONI, Paulo (Orgs.) **Traduzir Derrida**: políticas e desconstruções. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p.9-20.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis, Vozes; Lisboa, Centro do Livro Brasileiro, 1972.

JURANVILLE, Alain. **Lacan e a filosofia**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de psicanálise**. Tradução Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra**. Tradução Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORGANIZADORES

ALEXANDRO DOS SANTOS

Doutorando na linha de pesquisa História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG na linha de pesquisa História Cultural das Práticas Educativas. Bacharel e licenciado em História pela UFCG. Tem experiência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desenvolve pesquisas na área de História da Educação com ênfase nas seguintes temáticas: Historiografia da Educação Física, História de Campina Grande/PB, Discurso médico-higienista e eugenista, Instituições e História do Corpo.

ELSON DA SILVA PEREIRA BRASIL

Bacharel em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Foi aluno bolsista do Programa de Educação Tutorial- história. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Educação e História das Relações de Gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: História, Educação, Ciências Humanas, PET História UFCG e Campina Grande.

JOSÉ DOS SANTOS COSTA JÚNIOR

Doutorando em História no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Coordenador do Centro de Educação Cidadã e Direitos Humanos (CECIDH), uma organização não governamental que atua com formação política, assessoria e consultoria na área de direitos humanos. Membro da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia (SBTHH). Fez parte do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de História da UFCG entre 2011 e 2014, na condição de bolsista, tendo desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atua na área da História com ênfase nos seguintes temas: Teoria e Metodologia da História, História e Filosofia dos Direitos Humanos, História e Historiografia da Infância e História do Brasil República, publicando artigos em eventos nacionais e internacionais, bem como em periódicos e coletâneas. Possui experiência de ensino e pesquisa na área de Teoria e Metodologia da História e Historiografia Brasileira.

REGINA COELLI GOMES NASCIMENTO

Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba, especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal da Paraíba, mestre e doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora Associada III da Universidade Federal de Campina Grande. Tutora egressa do grupo PET História da UFCG (2009-2016). Tem atuado como professora e pesquisadora na área de História, com ênfase em História Cultural, pesquisando e orientando trabalhos acerca dos seguintes temas: Currículo e Ensino de História, Alimentação e Cultura, Estudos de Gênero, Identidades e Discurso.

RONYONE DE ARAÚJO JERONIMO

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande. Graduado do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Foi bolsista do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) intitulado “Conselho higiênico: sensibilidades e saberes escolares em Campina Grande - Paraíba (1920-1940)”. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de História pela UFCG, desenvolvendo pesquisas relacionadas à História da Educação.

Formato 15x21 cm
Tipologia Adobe Garamond Pro
Nº de Pág. 325

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUF CG

