

Amada de Cássia Campos Reis
Ednardo Gonzaga Monteiro Monti
Maria do Amparo Borges Ferro

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

EDUCAÇÃO, PESQUISAS E REFLEXÕES



Narrativas (auto)biográficas: Educação, Pesquisas e Reflexões



Amada de Cássia Campos Reis
Ednardo Gonzaga Monteiro Monti
Maria do Amparo Borges Ferro

Narrativas (auto)biográficas: Educação, Pesquisas e Reflexões



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



Reitor
José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora
Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação
Jacqueline Lima Dourado

Editor
Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial
Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)
Accacio Salvador Veras e Silva
Antonio Fonseca dos Santos Neto
Wilson Seraine da Silva Filho
Gustavo Fortes Saíd
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz
Viriato Campelo

**Diretor do Centro de Educação Aberta e a
Distância - CEAD**
Gildásio Guedes Fernandes

**Vice-Diretora do Centro de Educação Aberta e a
Distância - CEAD**
Lívia Fernanda Nery da Silva

**Coordenador do Curso Licenciatura em
Pedagogia**
Baltazar Campos Cortez

**Coordenador de Tutoria do Curso Licenciatura
em Pedagogia**
Amada de Cássia Campos Reis

EQUIPE TÉCNICA

Revisão
Clarissa Sousa de Carvalho

Pojeto Gráfico, Diagramação e capa
Nalton Luiz Silva Parente de Pinho



Dados internacionais de Catalogação na Publicação

N234 Narrativas (auto)biográficas : educação, pesquisas e reflexões /
organizadoras, Amada de Cássia Campos Reis, Ednardo
Gonzaga Monteiro Monti, Maria do Amparo Borges
Ferro. – Teresina: EDUFPI, 2019.
248

ISBN 978-85-509-0514-3

1. (Auto)biografia. 2. História da educação.
3. Pesquisa. I. Reis, Amada de Cássia Campos.
II. Monti, Ednardo Gonzaga Monteiro. III. Ferro, Maria do Amparo
Borges.

CDD 370.9

De acordo com a Lei n. 9.9610, de 19 de fevereiro de 1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais.

Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

PREFÁCIO

En algunas comunidades indígenas de México la ritualidad, donde se funden y construyen saberes, posee un elemento simbólico imprescindible que mantiene el equilibrio entre los hombres y mujeres y en la relación recíproca que se articula entre la comunidad-naturaleza; se trata del corazón, órgano que, de acuerdo con la cosmovisión, resguarda la energía vital, las emociones y las funciones cognitivas, el soplo de vida que hace posible no sólo que ésta surja sino que también se desarrolle en armonía con todo aquello que existe en el universo.

Al leer el esfuerzo colectivo coordinado por Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, Maria do Amparo Borges Ferro y Amada de Cássia Campos Reis en el cual se sistematizan las experiencias múltiples de personas en diferentes ámbitos se observa inmediatamente la riqueza historiográfica y el esfuerzo por rastrear una diversidad de fuentes que permitan un mayor acercamiento a la vida y obra de educadoras y educadores, sin embargo, percibo también en el libro, que quien describe cada una de estas vidas, lograron demostrar algo muy similar con lo que ocurre con las ritualidades indígenas mexicanas: el corazón está ofrendado en cada uno de los horizontes educativos tejidos a lo largo de su vida.

Es decir, los proyectos políticos, educativos, deportivos o artísticos fueron construidos con arduo trabajo desde sus contextos, los cuales antes que cualquier cosa, requirieron de la energía, la pasión, el amor y el ánimo que simbólicamente proviene del corazón.

Vale la pena imaginar el eco producido por el latir de aquellos corazones que en medio de aberrantes adversidades como es la esclavitud, aprendieron a leer documentos, que hasta hace poco eran ajenos o plasman los primeros trazos de una escritura rebelde dispuesta a contribuir a la organización, resistencia y lucha por transformar su realidad como fue el caso de Harriet Ann Jacobs, mujer del siglo XIX que irrumpe tiempos y espacios a través de la palabra para dejar claro que es “autora de su propia historia”.

Al sumergirse en las diversas memorias las y los autores de este libro crean escenarios en los que los individuos interactúan, forman y trabajan en colectivos sociales, reconstruyen prácticas, danzas y enseñanzas deportivas. Por medio de la pluma de los que integran el libro, podemos conocer a un Humberto de Campos o a un Agenor Moreira Sampaio mejor conocido como el Sinhozinho.

Se dibujan recuerdos, anhelos y luchas a través de la obra literaria forjadora de un tipo de memorialística en la que profesores y profesoras desafían ausencias materiales, alimentan sueños culturales y particularmente educativos; el trabajo de la misionera Eva Yarwood Mills; lo realizado por el profesor Felismino Freitas, Antônio Bugyja de Souza Britto y la profesora Raimunda Euri Gomes Figueiredo, son ejemplos de lo anterior.

En ese sentido, la creatividad para reconstruir historias de vida de quienes escriben el presente libro, se nutre de aquellos tesoros resguardados entre las familias, en bibliotecas, archivos, en fotografías y diversas imágenes que revelan la necesidad de contar una y mil historias más de aquellos que decidieron guardar testimonios de cómo entregaron el alma y el corazón en su formación y trabajo.

Los diplomas, los certificados, las historias escolares, entre otros documentos, permiten reconstruir y comprender mejor las trayectorias desde las primeras experiencias hasta la consagración de los profesores que dejaron huella con su obra y a través de sus narraciones plasmadas en las autobiografías como es el caso de Conceição Carvalho.

En la evocación de múltiples formas de educación, también encontramos en *Narrativas (auto) biográficas: Educação, Pesquisas e Reflexões*, la dedicación por transmitir el aprendizaje de la música a través de la profesora Maria Susana Gondim Cavalcanti, quien además de dejar una serie de fuentes documentales, tuvo la dicha de convertir el piano en el instrumento que crea recuerdos de contextos diversos narrados en las notas musicales y revividos por nuevas generaciones que se formaron en la Escuela Normal bajo la conducción de Gondim Cavalcanti.

Sin embargo, no sólo encontramos educadores o educadoras en el presente libro, aparecen también las voces y las acciones de estudiantes expresadas mediante periódicos de organizaciones estudiantiles, cartas publicadas durante su formación a familiares, amigos, amores e incluso para destinatarios que polemizaron en algún tema, además de relatos de vida, paseos y espacios vacacionales.

Las fuentes arriba descritas se convierten en preciados registros autobiográficos que como bien lo plantea Francisco Gomes Vilanova “colaboran para comprender sus agentes y contextos” ya que sirven como “espacios para manifestar sus experiencias escolares” donde el sentimiento jugó un papel primordial en las acciones y obras estudiantiles.

El libro también nos presenta una herramienta diferente para el estudio y el análisis de la Historia de la Educación, se trata del uso de las redes sociales como repertorios de fuentes de información constituidas por los movimientos por la Educación, particularmente reflejados en *Facebook*, los cuales adquieren importancia en la medida en que las imágenes, las memorias, las historias circulan entre los diferentes actores involucrados y construyen identidades y pasados diversos.

El trabajo sistematizado por Robson Fonseca Simões ofrece nuevas posibilidades de acercamiento a la investigación para comprender mejor las memorias históricas que circulan y hacen vida en el universo virtual, porque como bien lo plantea el autor “las escrituras digitales también son portadoras de testimonios de un tiempo de la escuela”.

Finalmente, es necesario destacar la importancia y pertinencia de *Narrativas (auto) biográficas: educação, pesquisas e reflexões* ya que reconstruye el devenir histórico de la educación desde tejidos autobiográficos de diversa índole, los cuales reconfiguran históricamente las diferentes formas de enseñar y aprender en la cartografía brasileña, con lo cual contribuye a revertir los síntomas de una amnesia propagada.

En ese sentido, la utilización en el texto de la Nueva Historia Cultural permitió a los y las autoras, no sólo nuevas formas de abordar diversas fuentes, sino también, presentar con un horizonte más amplio, la vida de los actores que, insistimos, ofrendaron su corazón a la obra educativa desde sus referentes.

Por lo tanto, el compromiso ético que se percibe en las páginas de este libro es, entre otras cosas, deslizar el velo que los cubría y colocarlos con gran relevancia en el escenario vivo de la historia de la Educación.Boa

Dr. Alejandro López de Lara Marín

Docente-Investigador

Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe

EDUCAÇÃO, REFLEXÕES E NARRATIVAS DE SI

O livro **Narrativas (auto)biográficas: educação, pesquisas e reflexões** que estamos apresentando ao leitor é uma obra coletiva produzida por pesquisadores da área de História da Educação, com ênfase em fontes (auto)biográficas, como resultado de estudos realizados em programas de pós-graduação de instituições de ensino superior localizados em várias regiões do Brasil (nordeste, sudeste, norte e sul), estendendo-se também ao exterior, até aos Estados Unidos da América.

Sua concepção original se deu por iniciativa de membros do Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME) da Universidade Federal do Piauí – Brasil e conta com a participação de estudiosos de outras Instituições de Ensino Superior brasileiras e estrangeiras. O referido grupo de pesquisa tem experiência consolidada e reconhecida produção científica na área, atuando há mais de duas décadas com participação efetiva em eventos nacionais e internacionais. O resultado destes estudos e pesquisas tem se tornado visível através de fértil e qualificada produção científica, publicada em periódicos científicos, livros autorais e obras coletivas. Entre estas últimas, citamos os livros “História da Educação: Novos Olhares, Velhas Questões” e “No Tear da História: Memória, Formação e Práticas Educativas”. Com o livro que ora apresentamos, forma-se uma Trilogia importante para os interessados e estudiosos da História da Educação.

Os textos estão aglutinados, de forma coesa, pela temática geral de (auto)biografia na história da Educação, mas apresentam nuances e variáveis atraentes como: professoras, mulheres, escravidão, esporte, professores leigos e normalistas (níveis de ensino fundamental, médio e superior), estudantes, educação física, educação musical, identidade,

formação e desenvolvimento profissional docente e redes sociais virtuais, o que torna esta coletânea um rico caleidoscópio que, embora enfocando óticas diversas, apresenta coerência e unidade, projetando luzes sobre a temática geral. É uma polifonia que se apresenta de forma orgânica e harmônica, o que atesta o cuidado e competência dos organizadores na seleção e estruturação dos textos e dos autores.

Os autores são professores e estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) com importante e valiosa produção na área e reconhecimento no meio acadêmico. A abrangência geográfica dos “lócus” das pesquisas e dos pesquisadores indica a capilaridade e penetração em vários grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, o que demonstra uma interessante circulação e sociabilidade acadêmica.

Os textos enfocam a temática principal a partir de fontes diversas tais como: obras literárias, documentários oficiais, memórias, leis, diplomas, históricos escolares, jornais escolares, diários de classe, fontes iconográficas e depoimentos orais. Apresenta uma sólida ancoragem teórica e indica percursos metodológicos compatíveis e convenientes à análise e compreensão dos temas abordados.

Diante destas considerações, afirmo nossa satisfação de apresentar ao público leitor esta obra tão importante para a história da Educação.

Dra. Amada de Cássia Campos Reis

Dr. Ednardo Gonzaga Monti

Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

SUMÁRIO

UNIDADE I

A Autobiografia de Harriet A. Jacobs como fonte para a história da educação 17

Josiane Amorim

Alexandra Lima Silva

UNIDADE II

Representação de professoras e escrita autobiográfica..... 31

Maria Solange Rocha da Silva

UNIDADE III

A vida esportiva e social e as contribuições para a capoeira e para o esporte de Agenor Moreira Sampaio, o Sinhozinho (1891-1962)..... 45

Ricardo Martins Porto Lussac

UNIDADE IV

Em lugar do espinheiro: um livro para construir o outro e a si 67

Loyde Anne Carreiro Silva Veras

Evelyn de Almeida Orlando

UNIDADE V

O professor Felismino Freitas na educação do Piauí-Brasil 91

Marta Susany Moura Carvalho

Maria do Amparo Borges Ferro

UNIDADE VI

O menino Catônio nas escolas piauienses do início do século XX: onde a literatura e história da educação se encontram 107

Amada de Cássia Campos Reis

Maria do Amparo Borges Ferro

UNIDADE VII

Conceição Carvalho: trajetória biográfica discente e docente 125

Raimundo Nonato de Sousa

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

UNIDADE VIII

Vestígios autobiográficos na imprensa periódica escolar no Piauí 147

Francisco Gomes Vilanova

UNIDADE IX

Das rádios de Fortaleza para formação de normalistas e músicos em Teresina: memórias sobre a professora Maria Susana Gondim Cavalcanti..... 171

Juniel Pereira da Silva

Ednardo Monteiro Gonzaga Monti

UNIDADE X

Mergulhos nas escritas do norte: histórias e memórias digitais no *facebook*..... 193

Robson Fonseca Simões

UNIDADE XI

Entre memórias e histórias: a trajetória de formação e atuação profissional de uma professora acreana..... 211

Mark Clark Assen de Carvalho

Arnaldo Vieira de Moraes

José Pereira Flores

SOBRE OS AUTORES..... 237



UNIDADE I

A autobiografia de Harriet A. Jacobs como fonte para a história da educação

Alexandra Lima da Silva
Josiane Amorim

Este trabalho tem como finalidade ressaltar a importância da autobiografia de Harriet Ann Jacobs para a História da Educação. Pesquisas revelam que a autora tenha nascido escrava aproximadamente em 1813, em North Carolina, nos Estados Unidos. Linda Brent é a narradora de *Incidents in the Life of a Slave Girl. Written by Herself*, publicado originalmente em língua inglesa, no ano de 1861. Linda Brent é o alter ego de Harriet Ann Jacobs, nascida escrava, nos Estados Unidos, no ano de 1813. Harriet nasceu e viveu ao longo do século XIX. “Incidentes” foi taxado como falsa narrativa de escravo, por um longo tempo, apesar de ter sido revisado pela renomada pesquisadora feminista e abolicionista Lydia Maria Child. No prefácio escrito pela autora (assinado como Linda Brent), no ano de 1861, a mesma destaca que optou por pseudônimos, o que não significa que sua obra seja ficção:

Leitor, podes ter certeza de que esta narrativa não é fictícia. Sei que algumas de minhas aventuras podem parecer inacreditáveis, mas apesar disso são

rigorosamente verídicas. Não exagerei os males causados pela Escravidão; pelo contrário, minhas descrições ficam muito aquém dos fatos. Ocultei os nomes dos lugares e dei nomes fictícios às pessoas. Não tinha motivos para ser reservada em relação a mim mesma, mas julguei que seria um ato de bondade e consideração para com os outros adotar essa atitude (JACOBS, 1988, p. 23).

Através dos esforços da organizadora da obra, Jean Fagan Yellin, finalmente a autobiografia foi reconhecida como um registro histórico e como um relato na primeira pessoa. A escritora recorreu ao uso de um pseudônimo, Linda Brent, provavelmente devido ao contexto histórico no qual o livro foi produzido. Além disso, os nomes dos personagens também foram alterados, sob pretexto de proteger a si mesma e à sua família.

De fato, Linda Brent, narradora e heroína do livro, procurou fazer uma narrativa fiel de sua vida contextualizada na história de luta de três gerações de mulheres escravizadas, não muito escuras, numa incansável busca pela liberdade de seus filhos e pela sua própria liberdade.

Sendo assim, a autobiografia de Harriet pode vir a ser uma importante fonte de conhecimento para a educação, haja vista que no Brasil há poucos registros em primeira pessoa que tratem da escravidão.

A partir deste livro, é possível saber como uma mulher nascida na escravidão aprendeu a ler e a escrever, além de conseguir libertar seus dois filhos, Joseph Jacobs e Luísa Matilde Jacobs. Cabe ressaltar que sua filha Luísa Matilda se formou professora em uma escola interna de abolicionistas, ainda na condição de escravizada. Todavia, “Incidentes” aborda o tema da escravidão do ponto de vista de quem foi escravizado. Contudo, a narrativa não visa apenas descrever fatos do cotidiano da vida de uma escrava, mas sim demonstrar que, apesar de todos os males da escravidão, sempre houve manifestações e organizações de resistência a esta realidade.

A obra possui várias edições, publicadas em diferentes períodos:

Figuras 01,02,03,04,05,06,07,08,09: Edições da autobiografia Harriet Ann Jacobs.

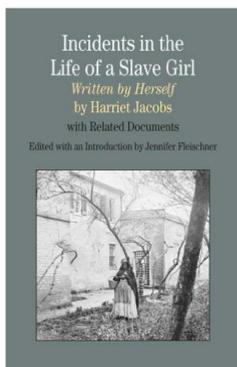


Fig. 01

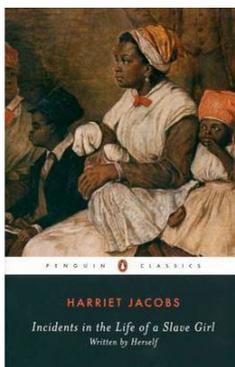


Fig. 02

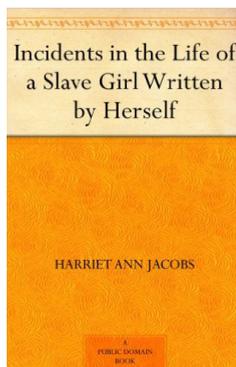


Fig. 03

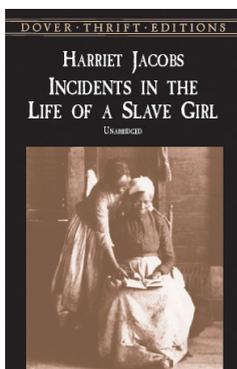


Fig. 04

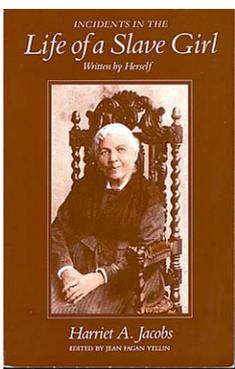


Fig. 05

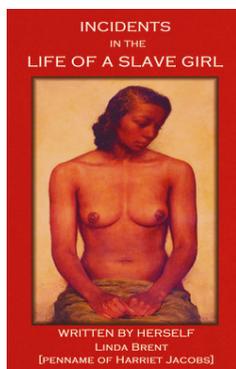


Fig. 06

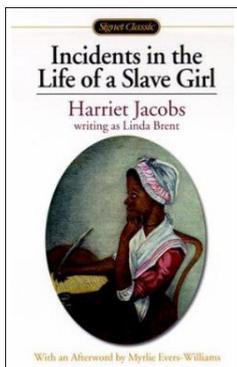


Fig. 07

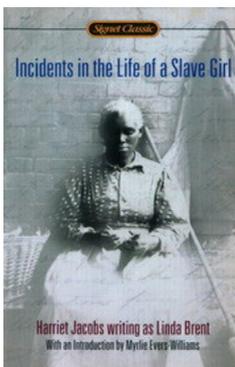


Fig. 08

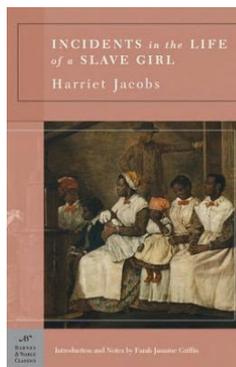


Fig. 09

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

A edição utilizada no presente trabalho é a tradução em língua portuguesa, do ano de 1988, publicada pela editora Campus, organizada e editada por Jean Fagan Yellin, que também escreve a introdução mais recente da obra. O livro apresenta-se estruturado com um prefácio de Harriet Jacobs, introdução de Lydia Maria Child¹ e 41 capítulos. Apresenta também ilustrações e correspondência ativa e passiva de Harriet. Foi a partir das cartas de Harriet que a historiadora Jean Fagan Yellin evidenciou que, sim, tratava-se da escrita em primeira pessoa de uma escrava, e não uma “falsa narrativa de escravo”. A partir das cartas de Harriet Jacobs, é possível concluir o papel desempenhado por Lydia Maria Child, revisora, e não autora da obra. Nas palavras da própria Child:

A seu pedido, revi o original, mas as modificações que fiz visaram mais aos meus objetivos de condensação e disposição lógica. Não acrescentei nada aos incidentes, nem modifiquei o conteúdo de suas observações muito pertinentes. Com insignificantes exceções, tanto as ideias como a linguagem são dela. Podei um pouco as excrescências, mas não tive, agora isso, razões para modificar a maneira viva e dramática de contar sua história (CHILD, 1988 In JACOBS, 1988, p. 24).

A publicação do livro se deu por conta própria da autora, que após não ter conseguido encontrar um editor, decidiu publicar por conta própria. A autobiografia de Harriet Jacobs é considerada a principal escrita em primeira pessoa de uma mulher negra escrita antes da Guerra Civil nos Estados Unidos.

Harriet Ann Jacobs viveu e morreu no século XIX (1813-1897). Nascida no cativeiro, na região da Carolina do Norte, fugiu para Nova York em 1842, onde lutou pelo fim da escravidão nos Estados Unidos e fez uso da palavra para contar sua experiência, em sua autobiografia.

1 Lydia Maria Child (1802-1880) foi uma escritora, editora, jornalista e abolicionista, nascida em Massachusetts, Estados Unidos.

A experiência de Harriet Jacobs foi vastamente estudada nos Estados Unidos, sendo Jean Fagan Yellin uma referência importante. Jean Yellin escreveu trabalhos como *Written by Herself: Harriet Jacobs's Slave Narrative*, artigo publicado na *American Literature* 53 (Nov 1981); a biografia *Harriet Jacobs: A Life* (2004). Organizou a coletânea de documentos *The Harriet Jacobs Family Papers* (2008). Na introdução de *Incidentes da vida de uma escrita, escrito por ela mesma*, Jean Yellin afirma que:

O feito de Harriet foi transformar-se em assunto literário com a, e através da, criação de sua narradora, Linda Brent. Essa narradora conta uma dupla história, dramatizando o triunfo dos seus esforços para evitar que seu senhor a estuprasse, para salvar dele os seus filhos, para esconder-se, para fugir e, finalmente, para conseguir a liberdade. E, ao mesmo tempo, apresentando sua incapacidade de seguir os padrões sexuais em que acreditava. Solteira, ela estabelece uma ligação sexual, engravida, é condenada pela avó, e sofre culpa terrível (YELLIN, 1988 In JACOBS, 1988, p. 3).

O presente estudo situa-se no campo da história da educação e compreende as narrativas de vida como ego-documento, uma vez que a narrativa e a memória são elementos constituintes da prática de registrar a própria vida. Viajar e escrever foram caminhos da liberdade, no plural. De acordo com a *Encyclopedia Britannica, slave narrative* “é um relato de vida, ou de grande parte da vida de um fugitivo ou ex-escravo, seja escrito ou oralmente, pelo próprio pelo sujeito”. Tais narrativas se constituem como uma das mais influentes tradições na Literatura Americana, estando presentes em escritas controversas, tanto na ficção como na autobiografia, na história dos Estados Unidos². Escrito em dois volumes, o livro *The Interesting Narrative of*

2 “Slave narrative.” In: *Encyclopedia Britannica*, 2008. Disponível em: <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/548224/slave-narrative> [Consulta em 19/06/2014].

*the Life of Olaudah*³, datado de 1789, é tido como uma das primeiras narrativas de escravos a tornar-se um best-seller internacional. Deste modo, “desde 1776 mais de 200 autobiografias de escravos livres foram publicadas nos Estados Unidos e Inglaterra. Milhares de discursos gravados taquigraficamente, depoimentos e entrevistas com escravos e ex-escravos foram obtidos por jornalistas, acadêmicos e funcionários do governo” (MILLER; SMITH, 1988, p. 71).

A documentação analisada no presente estudo integra a coleção *North American Slave Narratives*, parte constituinte do projeto *Documenting the American South* (DocSouth), da University Library of the University of North Carolina at Chapel Hill⁴. A coleção *North American Slave Narratives* foi coordenada pelo professor William L. Andrews, o qual coeditou o processo de digitalização das autobiografias de escravos e escravas. Inclui grande número de narrativas autobiográficas de escravos fugidos e libertos, publicados em inglês em variados suportes, tais como, jornais, panfletos ou livros, até o ano de 1920.

Tal documentação já foi explorada em muitos estudos, sobretudo por pesquisadores dos Estados Unidos. Ao recortar o primeiro século de autobiografias de afro-americanos, Willian L. Andrews problematiza o complexo gênero, para o qual os próprios autobiógrafos foram os responsáveis pela tentativa de construir uma comunidade de sentido e compreensão entre brancos e negros, em um movimento de busca por uma linguagem através da qual o desconhecido dentro do eu e o indizível dentro da escravidão pudessem ser expressos em palavras (ANDREWS, 1986, p. 9).

Na perspectiva de Olney (1990), é muito difícil classificar as narrativas de ex-escravos, uma vez que é bastante complexo agrupá-

3 Obra disponível em: <http://docsouth.unc.edu/neh/equiano1/equiano1.html> [Consulta em 19/06/2014].

4 Para maiores informações a respeito do projeto, consultar: <http://docsouth.unc.edu/neh/intro.html>

las como história, literatura ou autobiografia. Para este autor, a autobiografia pode ser entendida como um ato de recordação/narrativa em que o escritor, a partir de certo ponto de sua vida presente, olha os eventos do passado, a fim de relatá-los, de forma a mostrar como esse passado o constitui no presente estado de ser. Assim, a autobiografia não é um gravador neutro e passivo, mas sim um dispositivo criativo e ativo (OLNEY, 1990, p.47). Por sua vez, as narrativas de vida de ex-escravos foram importantes fontes utilizadas pelos historiadores no processo de revisão da historiografia dos Estados Unidos, tendo em Genovese (1972) um de seus representantes.

No Brasil, destaco os trabalhos de Abreu (2006), Farias (2012), Silva (2016), dissertações de mestrado defendidas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que exploram diferentes aspectos nas narrativas de escravas mulheres nos Estados Unidos.

Já a condição feminina e a especificidade da mulher escrava são marcas fortes no relato de Linda Brent (Harriet Jacobs). A menina escrava muitas vezes serve de boneca para as crianças brancas:

Vi, certa vez, duas belas crianças brincando juntas. Uma era loura e branca; a outra era a sua escrava e também sua irmã. Quando as vi se abraçarem e ouvi sua risada alegre, afastei-me com tristeza daquele belo quadro. Previa a desgraça inevitável que cairia sobre o coração da pequena escrava. Sabia como o seu riso se transformaria em soluços dentro em pouco. A criança loura cresceu e transformou-se numa mulher ainda mais bela. Da infância à condição adulta, seu caminho estava cheio e coberto por um céu ensolarado. (...) E como teriam sido esses anos para a sua irmã escrava, a pequena companheira de sua infância? Também era muito bela, mas as flores e o sol do amor não existiam para ela (JABOCS, 1988, p. 44).

Na adolescência, muitas escravas sofriam com o assédio e violência sexual por parte dos senhores, e perseguição e ciúme, por parte das senhoras:

Quer a escrava seja negra como ébano ou branca como sua senhora, a situação é a mesma. Em ambos os casos, nenhuma sombra da lei a protege contra insultos, violências e nem mesmo da morte; tudo isso lhe é imposto por demônios que têm a forma de homens. A senhora, que deveria proteger a vítima indefesa, só tem com ela sentimentos de ciúme e raiva (JACOBS, 1988, p. 42).

A escrava mãe, por sua vez, sofria com a separação dos filhos:

Ó felizes mulheres livres, comparem o seu dia do Ano-Novo com o da pobre mulher cativa! Para vocês é uma época agradável, e a luz do dia é bendita (...). Mas para a mãe escrava o dia do Ano-Novo está carregado de sofrimentos peculiares. Ela fica sentada no frio chão de sua cabana, vendo os filhos que podem ser arrancados dela na manhã seguinte; e com frequência deseja que possam morrer antes que o dia amanheça. Pode ser uma criatura ignorante, degradada pelo sistema que a brutalizou desde a infância; mas tem o instinto materno e é capaz de sofrer as agonias de mãe (JACOBS, 1988, p.33).

Para YELLIN:

Na, e através da, criação de Linda Brent, que combina sua história de êxitos como heroica mãe escrava com sua confissão de mulher que lamenta não ser uma heroína de livros de história, Harriet articula sua luta para afirmar sua condição feminina e projetar um novo tipo de heroína (1988 In JACOBS, 1988, p. 4).

Harriet Jacobs não se casou. Envolveu-se com um homem branco da região. Foi mãe solteira de duas crianças. A escrita autobiográfica de Harriet Jacobs é considerada pelo jornal *The New York Time* “um opúsculo feminista”, pois a autora luta duplamente: para libertar-se da escravidão e da opressão contra as mulheres. Harriet Jacobs, em vários momentos, se dirigia à leitora livre, reconhecendo nas mulheres um

vínculo comum: a opressão masculina. Contudo, Harriet enfatizava a especificidade da condição de mulher escrava:

Quando me disseram que o recém-nascido era uma menina, meu coração ficou mais pesado do que nunca. A escravidão é terrível para os homens; mas é muito mais terrível para as mulheres. Além dos males comuns a todos, elas têm males, sofrimentos e mortificações peculiares (JACOBS, 1988, p. 82).

Harriet Jacobs perdeu a mãe quando era uma criança e foi sua primeira senhora, Margaret Horniblow, quem a ensinou a ler, escrever e costurar. Com a morte da senhora, Harriet passou a pertencer à menina Mary Matilda Norcon, cuja família morava relativamente próximo da avó de Harriet, uma negra alforriada:

[...] Como criança, eu amava minha senhora, e relembro os dias felizes que passei com ela, tento pensar com menos amargura nesse ato de injustiça. Enquanto eu estava com ela, ensinou-me a ler e a escrever, e por esse privilégio, que tão raramente ocorre no destino de um escravo, bendigo sua memória [...] (Jacobs, 1988, p.27).

Harriet Ann Jacobs viveu e morreu no século XIX (1813-1897). Nascida no cativeiro, na região da Carolina do Norte, fugiu para Nova York em 1842, onde lutou pelo fim da escravidão nos Estados Unidos e fez uso da palavra para contar sua experiência, em sua autobiografia.

Ainda na condição de escrava (pois a fuga para Nova York não a libertou imediatamente), Harriet Jacobs viajou como babá para a Inglaterra em 1845, o que mereceu um capítulo de sua autobiografia, “Visita à Inglaterra”:

Partimos de Nova Iorque e chegamos a Liverpool depois de uma agradável viagem de 12 dias. Seguimos diretamente para Londres e hospedamo-nos no Adelaide Hotel. O jantar pareceu-me menos opulento do que dos hotéis americanos, mas minha situação era indescritivelmente mais agradável. Pela primeira vez

na vida, eu estava num lugar em que era tratada de acordo com meu comportamento, sem referência à minha cor. Sentia como se um grande peso me tivesse sido tirado do peito. Instalada num quarto agradável, com minha querida garotinha, descansei a cabeça no travesseiro, pela primeira vez, com a consciência deliciosa de uma liberdade pura, sem concessões (JACOBS, 1988, p. 166).

Harriet Jacobs viveu quase um ano na Inglaterra, onde alega nunca ter sentido o preconceito em função da cor de sua pele, “na verdade, eu o esquecera totalmente, até que foi chegado o momento de voltarmos à América” (JACOBS, 1988, P. 167). A questão da educação mereceu destaque no relato da escrava viajante:

Como eu cuidava constantemente da menina, tive pouca oportunidade de ver as maravilhas da grande cidade, mas observei a vida que fluía pelas suas ruas, e pareceu-me haver um estranho contraste com a estagnação de nossas cidades do sul. O Sr. Bruce levou a filha para passar dias com amigos em Oxford Crescent e decerto era necessário que eu a acompanhasse. Eu tinha ouvido falar do método sistemático de educação inglesa, e desejava muito que minha querida Mary se comportasse adequadamente. Observei com atenção seus companheiros de brincadeiras, e as respectivas amas, pronta a aprender qualquer lição na ciência da boa administração. As crianças eram mais rosadas do que as americanas, mas não notei qualquer diferença material, sob outros aspectos. Eram como todas as crianças - por vezes dóceis, por vezes rebeldes (JACOBS, 1988, p. 166).

Nas palavras da própria autora, “a visita à Inglaterra foi um acontecimento memorável em minha vida” (JACOBS, 1988, p 167), todavia, o retorno aos Estados Unidos foi relatado como uma tediosa viagem de inverno e um triste sentimento, “o de ter medo do próprio país” (JACOBS, 1988, p. 168).

Quadro 01: As viagens de Harriet Jacobs

Destino	Data	Motivo
Inglaterra	1845	Harriet viaja para a Inglaterra com o viúvo Nathaniel Parker Willis, como babá de Imagem.
Boston e Inglaterra	1858	Tentar editora e apoio para a publicação de sua autobiografia
Filadélfia	1861	Vender o próprio livro
Inglaterra	1868	Obter recursos para um orfanato e asilo de idosos

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Na primeira viagem à Inglaterra, Harriet viajou na condição de escrava fugida. Já liberta, Harriet Jacobs realizou outras viagens à Inglaterra, com objetivos distintos. Na segunda viagem procurava apoio para a publicação de sua autobiografia, e na terceira, tendo a filha como companheira de viagem, procurava obter recursos para um orfanato e asilo de idosos.

Considerações finais

A autobiografia *Incidentes da vida de uma escrava* foi publicada no Brasil no ano de 1988, ano do centenário da abolição da escravidão no Brasil. Defendemos que autobiografias de mulheres como Harriet Jacobs são de extrema importância para que se conceba as escravizadas como autoras da própria história, e que o acesso à palavra escrita foi uma ferramenta de luta para muitas delas. E que siga sendo. Palavras podem libertar.

Referências

ABREU, Aline. **Celebrating Womanhood and Motherhood in (Post) Slave Narratives: a contemporary reading of Harriet Jacobs's *Incidents in the Life of a Slave Girl* and Maya Angelous's *I know why the bird sings***. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Literatura Inglesa. UERJ, 2006).

ANDREWS, William L. **Tell a Free Story: The First Century of Afro-American Autobiography, (1760-1865)**. Illinois: Illinois Press, 1986.

ANDREWS, William L. **Sisters of the Spirit: Three Black Women's Autobiographies of the Nineteenth Century** (Bloomington: Indiana University Press, 1986.

CUNHA, Maria Teresa S. Do Baú ao Arquivo: Escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória (UNESP. Online)**, v. 3, 2007

DOUGLASS, Frederick. **A Narrativa da Vida de Frederick Douglass, um Escravo Americano: Escrita por ele mesmo**. Tradução de Leonardo Vidal, 2016.

DOUGLASS-CHIN, Richard J. **Preacher Woman Sings the Blues: The Autobiographies of Nineteenth-Century African American Evangelists** (Columbia)

FARIAS, Adriana Merly. **Female slave narratives consistency and permanence: a study of two texts from the XIXth and XXth centuries**. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado Em Literatura Inglesa), UERJ, 2012.

GENOVESE, Eugene. **Roll, Jordan, Roll: The World the Slaves Made**. New York: Vintage, 1972.

JACOBS, Harriet. **Incidentes na vida de uma escrava, contados por ela mesma**. Rio de Janeiro, Campus, 1988.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MILLER, Randall & SMITH, John. **Dictionary of Afro-American Slavery**. Greenwood Press, 1988.

OLNEY, J. I was born: slave narratives, their status as autobiography and as literature. In: DAVIS, Charles T.; GATES JR., Henry Louis (Org.). **The slave's narrative**. New York: Oxford University Press, 1990. p. 148-175

SILVA, Alexandra Lima da. Escritores da liberdade: autobiografias de escravos, memória e história da educação. **Educação em foco** (Belo Horizonte), v. 19, p. 103-132, 2016.

Sites:

<http://docsouth.unc.edu>

<http://global.britannica.com>

<http://www.oxforddnb.com>

<http://hemerotecadigital.bn.br/>



UNIDADE II

Representação de professoras e escrita autobiográfica

Maria Solange Rocha da Silva

Nos labirintos da memória...

A memória é um dos objetos da história que cada vez mais tem atraído a atenção dos historiadores. Assim, muitas pesquisas no campo da História da Educação vêm procurando compreender o que acontecia no interior da escola, recorrendo a esse tipo de fontes. Neste sentido, as autobiografias, as escritas nas quais os sujeitos falam de si, lembrando suas experiências de escola, têm despertado o interesse de muitos historiadores da educação. Esses estudos têm revelado a importância dessas fontes para a compreensão dos processos escolares.

O presente estudo situa-se no campo da História da Educação e busca compreender a representação de professoras presente na escrita autobiográfica de Humberto de Campos. Entendemos autobiografias, conforme a perspectiva de Lejeune (2008, p. 14), como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.

Neste sentido, buscamos analisar o livro de *Memórias (1886-1900)* de Humberto de Campos, focalizando suas memórias de escola. Procuramos, assim, compreender as representações deste autor sobre seus professores, pois, na escrita de suas memórias, este autor recorda cinco professores, sendo três professores e duas professoras.

Representações aqui entendidas na perspectiva discutida por Roger Chartier, como “esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço a ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). São internalizações simbólicas, elaboradas a partir da relação entre o pensamento individual e o social, processo que existe independente da consciência dos sujeitos.

Neste sentido, para Chartier (1990), é possível pensar uma história cultural do social, que tenha por objeto a compreensão das “formas e dos motivos - ou, por outras palavras, das representações do mundo, social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (p. 17).

Nesta perspectiva, o pensamento, a subjetividade, as abstrações, as formas de pensar e sentir são elementos importantes que devem ser levados em consideração para compreensão dos eventos históricos. Sob este ponto de vista, as autobiografias, as memórias de autores, se apresentam como informações importantes para a análise dos processos educativos e para a compreensão do cotidiano escolar. Neste sentido, analisamos as memórias de Humberto de Campos, buscando entender as representações de professoras presentes em sua escrita autobiográfica. Não sabemos se mera coincidência ou não, mas é interessante perceber as diferentes representações atribuídas aos professores homens e às professoras mulheres, nas memórias deste autor.

Humberto de Campos: *Memórias*

Humberto de Campos nasceu em 25 de outubro de 1886, em Miritiba, uma vila maranhense, hoje cidade Humberto de Campos,

onde viveu parte de sua infância. Após a morte de seu pai, mudou-se com a família para a cidade de Parnaíba-PI, cenário de suas lembranças de escolar. Deixa Parnaíba por volta dos treze anos de idade para morar na cidade de São Luís-MA. Muda-se novamente, desta vez para o estado do Pará, onde começa a trabalhar em jornais. Anos depois, segue rumo ao Rio de Janeiro, onde prossegue sua atividade jornalística, ganhando destaque no meio literário. Em 1919, ingressa na Academia Brasileira de Letras. No meio político, foi eleito deputado federal pelo Maranhão.

Transitando em várias instâncias, esse autor foi jornalista, político e escritor. No entanto, alcançou maior notoriedade como escritor, tendo publicado uma vasta obra. Dentre as publicações de Humberto de Campos, destacamos neste estudo o livro *Memórias (1886-1900)*. Publicado em 1933, esta obra ajuda a entender sua trajetória profissional e de vida. Das reminiscências narradas neste livro, temos especial interesse pelas memórias dos tempos de escola narradas pelo autor. Uma segunda parte de suas memórias estava sendo escrita quando ele faleceu, a qual foi publicada postumamente sob o título de *Memórias Inacabadas*. Tivemos acesso às duas obras, impressas e publicadas separadamente, e também a uma reedição de 2009, publicada e disponibilizada na internet, pelo Instituto Geia. Mas as citações usadas neste estudo foram retiradas da reedição de 2009, publicada pelo Instituto Geia.

O livro *Memórias (1886-1900)* está estruturado em 70 pequenos capítulos. Tem início com uma breve apresentação de seus antepassados, para depois iniciar sua história de vida, desde sua primeira infância até “o fim de século”, último capítulo deste livro, que é, assim, finalizado com as recordações da virada do século XIX para o século XX. É interessante observar como o autor inicia o prefácio do livro.

NO PREFÁCIO que escreveu para a autobiografia de Pedro Kropotkine, Georges Brandes divide em três grupos as grandes obras literárias desse gênero: o dos que falam de si próprios; o dos que aproveitam a sua história para falar dos contemporâneos; e o dos que a utilizam para repetir o que os contemporâneos

disseram da sua pessoa. Estão no primeiro caso Stº. Agostinho, Rousseau e Goethe; [...]. Os objetivos da obra iniciada com este volume, e principalmente os dele, são, todavia, aqueles que se poderiam descobrir em Santo Agostinho, entre os antigos, em Jean-Jacques, há dois séculos, e em Gorki, entre os contemporâneos (CAMPOS, 2009, p. 23).

Observamos que, dentre a classificação apresentada, Humberto de Campos considera que sua escrita autobiográfica está entre aquelas que falam de si próprio. Mas, falando de si, ele também se aproveita da história de sua vida para abordar outros temas. No prefácio, o autor apresenta também sua versão para justificar a escrita de suas memórias. Vejamos o que ele diz:

Escrevo a história da minha vida não porque se trate de mim; mas porque ela constitui uma lição de coragem aos tímidos, de audácia aos pobres, de esperança aos desenganados, e, dessa maneira, um roteiro útil à mocidade que a manuseie. Os vícios que a afeiam, os erros que a singularizam e que proclamo com inteira tranquilidade de alma, os rochedos, em suma, em que bati, mesmo esses me foram proveitosos, e sê-lo-ão, talvez, aos que me lerem. Conhecendo-os, saberão aqueles que vierem depois de mim, que devem evitá-los, fugindo aos perigos que enfrentei, e, conseqüentemente, procurando, na viagem, caminhos mais limpos e seguros (CAMPOS, 2009, p. 24).

Humberto de Campos escreveu a versão que ele desejou apresentar aos leitores para justificar a escrita de suas memórias. Assim, fatos e episódios de sua vida são lembrados, reconstruídos e apresentados ao leitor, segundo a sua versão.

Pois, como bem lembra Bruner e Weisser (1995), as “vidas” são textos sujeitos a interpretações e revisões. Assim sendo, as autobiografias não devem ser entendidas como um relato definitivo da vida do autor, mas como uma revisão, uma interpretação do que

foi vivido, ou seja, o texto narrado é na verdade uma versão de sua vida que naquele momento foi produzida pela memória, estando, assim, passível de ser reformulada.

Neste sentido, Lacerda (2000, p. 88), ressalta também que “as falhas e esquecimentos podem ser considerados e problematizados como parte do movimento dinâmico da memória, na (re)elaboração de outras memórias, de si mesma e dos outros com os quais conviveu”.

Para Jenknis (2007, p. 42), “as classes e/ou grupos escrevem suas respectivas autobiografias coletivas. A história é a maneira pela qual as pessoas criam em parte, suas identidades”. É neste sentido que “pessoas, classes e grupos elaboram autobiografias, suas interpretações do passado para guardarem a si mesmos” (p. 43). Pois escrever é uma forma de salvar as lembranças e transformá-las em história. A autobiografia pode ser entendida como uma representação da memória, uma forma pela qual o indivíduo se posiciona sobre sua própria vida.

O ato da elaboração da autobiografia, longe de ser “vida” como está armazenada nas trevas da memória, constrói o relato de uma vida. A autobiografia, em poucas palavras, transforma a vida em texto, por mais implícito ou explícito que seja. É só pela textualização que podemos “conhecer” a vida de alguém. O processo da textualização é complexo, uma interminável interpretação e reinterpretação (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 149).

Partindo dessa perspectiva, há um interesse crescente por escritas autobiográficas no campo educacional. Lopes (2006, p. 16), destaca que o uso de autobiografias “revelam especialmente o modo como o cotidiano escolar se faz nos mecanismos de avaliação, seleção, organização do tempo escolar, currículo, dentre outros”, pois esses escritos autobiográficos nos ajudam a entender as subjetividades, as vivências e experiências dos sujeitos.

A História da Educação pode utilizar esses relatos para compreender como a escola é percebida pelos estudantes

a partir do que lembram e do que esquecem dela. Esses relatos ajudam a captar a voz de uma parcela significativa da escola que não costuma ser facilmente encontrada nos documentos escolares (LOPES, 2006, p. 21).

Os escritos autobiográficos nos permitem pensar e repensar os processos educativos a partir das lembranças do vivido pelos autores. São memórias que relatam o cotidiano de práticas escolares de professores e alunos. Como esclarece Bosi (1994, p. 85), “o narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que escutam”. Sob este ponto de vista, as memórias dos autores podem oferecer à história da educação um olhar voltado para dentro da escola.

As biografias e autobiografias têm o mérito de recuperar, para a história da educação, vestígios desses homens e mulheres e suas obras, tornadas quase invisíveis. Em que pese todas as críticas a seu subjetivismo, e sem isentá-los de outras, esses documentos biográficos e autobiográficos muitas vezes são as únicas testemunhas de práticas e ideias pouco notadas, ou porque corriqueiras, ou porque foram alvo de generalizações que as igualaram (SOUSA, 2000, p. 54-56).

Assim, os escritos autobiográficos permitem que a história da educação inclua em seus discursos também a voz dos sujeitos que se constituíram atores educacionais, e que, portanto, têm muito a nos dizer sobre os processos educativos dos quais fizeram parte. Para Bosi (1994, p. 82) “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo podem ser compreendidos por quem não os viveu”. Assim compreendido, adentramos as memórias de Humberto de Campos, buscando compreender qual representação de professora está presente na escrita de suas memórias.

Um itinerário escolar: representação de professoras

Embora as memórias de escola de Humberto de Campos estejam entrelaçadas ao longo da obra, o autor destinou alguns capítulos

específicos para rememorar seu cotidiano escolar, seus professores, os colegas de aula, dentre outras recordações.

Dessa forma, no capítulo intitulado *Primeira escola*, o autor lembra a escola do professor Agostinho Simões, na pequena vila maranhense chamada Miritiba, hoje cidade Humberto de Campos. As reminiscências de sua primeira infância estão muito ligadas a esse lugar, cenário das recordações da primeira escola frequentada pelo autor, por volta de 1892. Pois, como lembra Halbwachs (1990, p. 145), “não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. [...] e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca”. Assim, para este autor, a memória está ligada às imagens espaciais e exercem um papel na memória coletiva. Porque os grupos deixam suas marcas nos lugares, mas também os lugares marcam os grupos. Assim, é possível perceber nas memórias de Humberto de Campos que os lugares são inseparáveis das lembranças dos eventos que neles ocorreram.

Neste sentido, percebemos que o espaço físico da escola é sempre muito lembrado pelo autor. “A impressão que tive dessa primeira casa de ensino em que entrei, foi, positivamente, a mais ingrata revelação da minha infância. Era uma sala escura, pavimentada de barro batido” (CAMPOS, 2009, p. 66).

Agostinho Simões, seu primeiro professor, é assim lembrando em suas memórias: “a figura que eu guardei na lembrança foi a do homem de fisionomia trágica e de voz tonitruante, que parecia desafiar o mundo, com os seus óculos, com os seus bigodes e com a sua palmatória” (CAMPOS, 2009, p. 67). A partir das reminiscências do autor, observamos que o professor Agostinho Simões permaneceu em seu imaginário como *autoritário e ríspido*. A escola deste professor é lembrada como um ambiente austero e escuro.

Com a morte do pai, Humberto de Campos e a família deixam Miritiba-MA com destino a São Luís, seguindo posteriormente com a família para a cidade de Parnaíba, no litoral piauiense, cenário de suas demais lembranças de escola.

“*Um b com a, b-a-bá*” é outro capítulo que recorda seus tempos de escola. “FOI EM 1894, já nos últimos meses, que iniciei, em Parnaíba, a minha instrução primária. [...] em setembro, surgiu em mim o desejo de aprender. Surgiu como uma paixão, transformada em entusiasmo” (CAMPOS, 2009, p. 103). Contudo, é em casa, com a mãe, que Humberto de Campos retoma seus estudos.

Mas no ano seguinte ele entra para uma escola pública dirigida por uma professora, conhecida por todos na cidade como Sinhá Raposo, por volta de 1895, quando ele tinha nove anos de idade. “Minha mãe nos matriculou, a minha irmã e a mim, em uma escola pública. Eu estava no fim da Carta de ABC, e lia, já sem tropeços, na sua última folha, que o amor de Deus é o princípio da sabedoria” (CAMPOS, 2009, p. 104).

A escola de Sinhá Raposo ficava na mesma rua da casa do autor. “Nós podíamos, todavia, ir até lá sem mudar de rumo e vigiados da janela da casa por minha mãe. Dirigia-a uma senhorita que era quase menina, a qual, ainda hoje, parece mais moça do que eu” (CAMPOS, 2009, p. 104).

A escola de Sinhá Raposo é descrita pelo autor como pública, mista, humilde e frequentada por alunos pobres, e funcionava na casa da família da professora. No Piauí, por volta deste período, as escolas funcionavam nas próprias residências dos professores ou em espaços alugados. É interessante perceber que algumas escolas recebiam os nomes de seus titulares, como a escola de Sinhá Raposo e de Mestra Marocas, frequentadas por Humberto de Campos, na cidade de Parnaíba-PI. As instalações físicas eram simples e não diferiam muito da maioria das residências do período.

Diferente da escola de Agostinho Simões, a escola de Sinhá Raposo era grande e iluminada, mas a mobília era semelhante: bancos de madeira e a mesa da professora. A primeira experiência de escola de Humberto de Campos foi marcada pelo grande medo que sentiu do professor, mas, ao lembrar de sua segunda professora, o autor expressa uma imagem positiva de Sinhá Raposo. Vejamos como essa professora permaneceu na memória do autor:

Era miúda, gentil, graciosa, de cor moreno-clara. Não me parece que se preocupasse muito com os alunos. Vivia sempre para o interior da casa, na qual residia a família, e para onde levava minha irmã pequena, a quem dava doces e outras gulodices. Não obstante isso, a escola era frequentadíssima, principalmente por gente pobre, do bairro dos Tucuns. Tenho, ainda, nítido na memória, o aspecto da escola pública e humilde, primeira colmeia em que meu espírito fabricou, fora de casa, a sua primeira gota de mel (CAMPOS, 2009, p. 104-105).

Sinhá Raposo é lembrada como uma senhorita bondosa que dava doces e gulodices a seus alunos. A professora é descrita como agradável, jovem, graciosa e gentil, contrastando com a lembrança de Agostinho Simões. Mas, apesar disso, parecia não se preocupar muito com sua função docente.

Após algum tempo de estudo nesta escola, Humberto de Campos muda-se com sua família para uma casa que ficava distante da escola, fato que leva o autor e sua irmã a deixarem esta escola. É neste período que ele irá ingressar em outra escola.

A escola de Mestra Marocas Lima é a terceira escola frequentada por Humberto de Campos, também na cidade de Parnaíba, por volta dos seus nove ou dez anos de idade. As lembranças desta escola foram narradas em dois capítulos: ***Mestra Marocas; Antigamente a escola era risonha e franca***. A escola era privada e mista (destinada ao ensino de meninas, mas que admitia alguns meninos, ainda que em número reduzido). Era “uma escola particular que se tornara, então, no seu gênero, uma das mais recomendáveis da cidade” (CAMPOS, 2009, p. 121).

É interessante perceber nas memórias sobre a escola de Mestra Marocas que ela se utilizava de castigos físicos e morais em suas aulas, mas isso não deixou marcas negativas na memória do autor, pois é com grande admiração, saudade e respeito que o autor lembra Mestra Marocas:

A professora primária, que nos faz digerir a primeira semente do alfabeto ou nos ministra os ensinamentos rudimentares da ciência, é essa ave generosa e magnânima, reveladora da imensidade e do mundo [...]. Dona Marocas Lima era um desses piedosos soldados do ensino primário, angélicos, mas inflexíveis combatentes na cruzada contra a Ignorância. É comovido que lhe evoco a imagem de marfim antigo, o seu vulto seráfico de oratório, e lhe traço aqui, ainda em sua vida, e já quase na minha morte, esta singela grinalda de saudades. (CAMPOS, 2009, p, 120-121).

Mestra Marocas é apresentada como muito compromissada com suas atividades docentes, tanto que mereceu essa singela homenagem de um de seus alunos mais ilustres, Humberto de Campos, pois certamente seu espírito de homem de letras foi marcado pelos ensinamentos desta professora.

Dona Marocas Lima, ou melhor, Mestra Marocas, era uma senhora de pequena estatura, morena, magra, de cabelos lisos e negros, e de uma palidez terrosa e doentia. Tinha uma tosse miúda e seca, e diziam-na doente do peito há mais de vinte anos. Casada com um homenzarrão claro e alegre, não se metia muito, parece, com os negócios dele, nem ele lhe admirava, como devia, o espírito e a atividade. Não haviam tido filhos, [...] ela, consagrando-se maternalmente aos filhos alheios, preparando as novas gerações para os caprichos misteriosos do destino. Era frágil, doce, triste e silenciosa. Mas exercia com a sua tristeza e com o seu silêncio uma inquebrantável autoridade (CAMPOS, 2009, p. 120).

Ficou na memória de Humberto de Campos a imagem de uma professora abnegada, que era doce sem deixar de ser rígida. “Dona Marocas, com a sua bondade severa, ou com a sua severidade doce, tudo purificava. Ela era o eucalipto benéfico e triste que saneava, com o perfume das últimas folhas, o pântano que se formava” (CAMPOS, 2009, p. 132).

Após a escola de Dona Marocas Lima, Humberto de Campos ingressa pela quarta vez na escola, desta vez, dirigida por outro homem. “Tornei, assim, aos livros, matriculando-me no Externato São José, do professor José Serra de Miranda. Era uma escola como as demais, singularizada apenas pela sua preciosa denominação de externato, vocábulo absolutamente novo em Parnaíba” (CAMPOS, 2009, p. 154). As lembranças desta escola são narradas no capítulo intitulado *Externato São José*.

Dirigido pelo professor José Serra de Miranda, o Zé Mirada, como era conhecido na cidade. “Era um rapaz de mais ou menos vinte e quatro anos, alto, louro, corado e claro, com uns olhos muito azuis, e tão míopes que não lia uma página sem roçar o nariz no papel e esfregar nele o pince-nez, de vidros fortes e sem aros” (CAMPOS, 2009, p. 157).

As lembranças pitorescas que Humberto de Campos diz ter guardado deste professor se devem às suas excentricidades, pois Zé Miranda apresentava uma personalidade instável e tinha uma forma nada convencional de conduzir suas aulas. “Dirigia o seu ‘externato’ como um duchista maneja o jacto d’água, tornando-a gelada ou quente sem utilizar temperaturas intermédias. E a sua centena de alunos ria, ou tremia, de acordo com a cara com que ele penetrava na aula” (CAMPOS, 2009, p. 158). O autor lembra que tudo no Externato São José, inclusive o uso de castigos, dependia do humor do professor, que oscilava com bastante frequência.

O Colégio Saraiva Leão é a última escola rememorada pelo autor em seu livro de memórias. Humberto de Campos entra para esta escola em 1898. Esta escola era particular, mista e dirigida por um padre. Professor Antônio Saraiva é o último professor lembrado por Humberto de Campos em suas memórias. Este professor é apresentado como uma figura de aparência doentia. Mas, apesar da enfermidade, Antônio Saraiva é lembrado como um bom professor.

Em relação aos professores lembrados nas memórias de Humberto de Campos, observamos alguns aspectos relevantes que valem ser ressaltados. Notamos, assim, que, dos cinco professores rememorados

pelo autor, apenas duas são mulheres. É interessante perceber, ainda, o vínculo que começa a se delinear entre escola mista e magistério feminino, pois as escolas de Sinhá Raposo e Mestra Marocas eram mistas. Vale lembrar que neste período a coeducação ainda não havia sido consolidada. Neste sentido, se faz necessário um esclarecimento, pois, segundo Lopes (1999), em alguns lugares mais afastados dos grandes centros urbanos, por questões econômicas, permitia-se que mulheres ministrassem aulas em turmas mistas.

Assim, analisando a relação entre coeducação e profissão docente no Piauí (1874-1910), Lopes (1999) esclarece que “o discurso estabelecendo vínculos estreitos e orgânicos entre escolas mistas e magistério feminino só gradativamente foi se constituindo, à medida que se reforçaram as razões de economia com tais escolas e se constituiu a mitologia em torno da mulher como professora primária por excelência” (p. 99).

Para Lopes (1999), “aqui temos, também, um marco do processo de feminização do magistério primário, pela preferência que terminou dando o poder público à contratação de mulheres como professoras” (p. 99).

Enfim, notamos que a imagem de professor que permaneceu na memória do autor foi elaborada a partir das relações construídas na escola. Deste modo, a maneira de conduzir as aulas e se relacionar com os alunos, as práticas e os métodos utilizados pelos professores contribuíram para que o autor elaborasse as representações sobre eles. Assim, alguns professores são apresentados como temidos e assustadores, e outros, mesmo tendo sido rigorosos, são lembrados com carinho, respeito e admiração. Neste sentido, observamos que as professoras (Sinhá Raposo e Mestra Marocas Lima) permaneceram no imaginário do autor como doces, meigas, gentis, maternais e abnegadas.

Deste modo, as memórias autobiográficas nos permitem conhecer os sentimentos, as emoções, as representações dos autores. E assim, através da memória individual, podemos encontrar as marcas da memória coletiva. Pois, contando a história de um lugar e de um

tempo específico, podemos também contar e recontar a história, ligando as partes ao todo.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Campanha das Letras, 1994.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Org.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

CAMPOS, Humberto de. **Memórias e Memórias inacabadas**. São Luís: Instituto Geia, 2009. Disponível em: <http://www.file:///C:/Documentos%20and%20Settings/casa/Meus%20documntos/Mem%C3%B3rias_e_mem%C3%B3ria_Inacabadas_Humberto_de_Campos.f> acessado em: 27 de janeiro de 2014.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: LIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. Tradução de Mario Vilela. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LACERDA, L.M. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. In: MIGNOT, A, C. V.; BASTOS, M. H.; CUNHA, M. T. S. (Org.) **Refúgios do eu: educação história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **A escrita autobiográfica: os documentos pessoais e a história da educação**. In: NASCIMENTO, Francisco Alcebíades; VAINFAS, Ronaldo. **História e historiografia**. Recife: Bagaço, 2006.

_____. A pesquisa sobre relações de gênero e educação no Piauí: dos estudos em torno na profissão ao acontecimento da constituição das masculinidades. In: MOTTA, Diomar das Graças; AMORIM, Elisangela Santos de. (Org.). **Gênero em debate: territorialidade e cultura escolar**. São Luis: EUFMA, 2009.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina. Viagens e narrativas (auto)biográficas (apresentação). In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 05, maio/ago. 2017, p. 263 – 267.

SOUSA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

UNIDADE III

A vida esportiva e social e as contribuições para a capoeira e para o esporte de Agenor Moreira Sampaio, o sinhozinho (1891-1962)

Ricardo Martins Porto Lussac

Agenor Moreira Sampaio: sinhozinho ou sinhô

Filho do Coronel José Moreira Sampaio, que foi Intendente de Santos no ano de 1904, e da Sra. Anna Isolina Moreira Sampaio, Agenor Moreira Sampaio, posteriormente também conhecido por Sinhozinho, ou simplesmente Sinhô, nasceu em Santos, no Estado de São Paulo em 1891 e faleceu ao final do primeiro semestre de 1962, na cidade do Rio de Janeiro, RJ (CASTRO, 2002, p. 350 a 352).

Figura 01: Agenor Moreira Sampaio, o Sinhozinho



Fonte: (LOPES, 2002, p. 106).

Iniciou sua vida esportiva no Clube Esperia de São Paulo, entre 1904 e 1905, e, logo após, ainda no Estado de São Paulo, atuou no Clube Atlético Paulistano, o primeiro clube a ter uma piscina no Brasil, na Associação Atlética das Palmeiras, com o qual houve a fusão com o Clube Regatas São Paulo, aprendendo a ginástica com Cícero Marques e Albino Barbosa. Por último, em 1907, atuou no Clube Força e Coragem, aprendendo exercícios com o Professor Pedro Puccteti. Chegou à cidade do Rio de Janeiro aos 17 anos¹, em 1908, onde foi morar no Morro de Santo Antônio, um dos mais antigos locais da cidade que, anos mais tarde, com as intervenções da Prefeitura Municipal, foi demolido.

Sinhozinho era um mulato baixo, atarracado e de mãos pequenas. Tímido, modesto e generoso. Tórax enorme, o pescoço, um tronco, e os braços de ferro. Mais tarde foi morar na Rua Redentor, em Ipanema, onde, no quintal de sua casa, abriu a sua “primeira” academia, também a primeira academia de Ipanema. Tal academia seguiu para terrenos baldios na Rua Visconde de Pirajá, na Rua Conselheiro Lafayette e, ao lado de sua casa, localizada na Rua Saddock de Sá 207, também em Ipanema, a qual ficou conhecida como “Clube do Sinhozinho”.

Entretanto, algumas informações e fontes divergem ou somam aos dados anteriores: segundo Peixoto (1999, p. 15, 16 e 23), a primeira academia de Sinhozinho teria sido na Rua Paul Redfern, depois seguindo para ao lado do Colégio São Paulo, na Vieira Souto; na Rua Visconde de Pirajá, ao lado do Bar Progresso, hoje Chaika; após, na Rua Barão da Torre, em frente ao Colégio Notre Dame; e finalmente, na Rua Alberto de Campos.

O mesmo autor oferece também opiniões contraditórias sobre Agenor Moreira Sampaio ao afirmar sobre o mesmo: “pertencente a família rica [...] foi malandro na Lapa” (PEIXOTO, 1999, p. 15, 16

5 Pires (2010, p. 149) afirma que Sinhozinho havia chegado ao Rio de Janeiro com aproximadamente 30 anos de idade, portanto, por volta de 1921. Esta informação não confere com o histórico esportivo dele, pois bem antes de 1921 ele já atuava em vários clubes cariocas desde muito jovem.

e 23). Sobre esta afirmativa, prefiro interpretar que Peixoto se deixou levar por Sinhozinho conhecer os meandros da malandragem carioca, sem necessariamente se tornar um tipo social negativamente visto, que vivesse de forma duvidosa no submundo da cidade. Tal malandragem, possivelmente adquirida, junto com seu conhecimento da Capoeira carioca, foi fruto de sua vivência no Morro de Santo Antônio e no cotidiano da cidade, visto o mesmo pertencer à classe trabalhadora na qual a Capoeira estava presente. Já o pertencer a uma família rica, interpreto que o autor se deixou levar pela qualidade social de seus alunos, não necessariamente pelas posses ou estilo de vida de Sinhô.

Aspectos esportivos

Sinhô “jogava futebol, fazia luta romana e praticava ginástica em aparelhos. Mas aqui conheceu a capoeira carioca, a violenta forma de luta dos antigos malandros da Lapa – diferente da capoeira baiana, mais coreográfica e ao som do berimbau” (CASTRO, 2002, p. 350 a 352), afirma Ruy Castro sobre a presença de Sinhozinho no Rio de Janeiro. Ainda segundo este autor, Sinhô treinou atletas de várias categorias: “quem passava por suas mãos saía campeão” (CASTRO, 2002).

Aprendeu com o aviador Edú Chaves: greco-romana, ginástica em aparelhos e box francês, a *savatté*. Em 1907, ele já havia vencido um torneio de greco-romana em sua categoria. Também foi campeão de queda-de-braço, modalidade na qual nunca foi vencido. Tornou-se um mestre da Capoeira carioca e aprimorou-se lendo tratados de cultura física que mandava vir da França. Agenor Moreira Sampaio foi um dos fundadores do Centro de Cultura Physica Enéas Campello, junto com João Baldi, Heraclito Max, Jayme Ferreira⁶, e Zenha, do

6 O fato de Agenor Moreira Sampaio conhecer Jayme Ferreira demonstra existir uma rede de conhecimento pessoal entre as pessoas que praticavam e ensinavam a Capoeira de modo esportivo no Rio de Janeiro. Jayme Ferreira aparece em reportagens sobre a Capoeira, como a “Escola Típica de agressão e defeza” na Revista Noite Ilustrada, em 1931, entre outras fontes que ratificam tal rede.

qual saiu em 1909 para estudar a “Educação Physica”, por meio de tratados sobre a “gymnastica corporal”.

É possível elaborar uma linha do tempo, a qual possibilita um panorama melhor sobre a vida social e esportiva de Agenor Moreira Sampaio:

Em 1910, ganhou um torneio de força, no Clube de Tiro Federal, onde concorreu, inclusive, com praças do Exército. Tal competição teve como juízes o Dr. Fernando Soledade e, respectivamente, o Dr. Alvaro Zamith. Ainda em 1910, jogou no primeiro time de futebol do Sport Mangueira e praticou atletismo e competiu nas festas do Rio Cricket Athletic Assosiation de Nichteroy.

Em 1913, ficou em oitavo lugar entre quinze competidores em um campeonato de luta romana, na qual participaram grandes nomes da modalidade, como: João Baldi, José Floriano, Cesário, Petrassini, Montagna, e Negro Dick. Com 75 quilos, é possível inferir que o oitavo lugar nesta competição, que contou com adversários muito mais pesados e maiores que Sinhô – o adversário mais leve tinha 102 quilos –, foi um feito notável neste tipo de modalidade.

Em 1915, voltou ao futebol no Mangueira e, logo em 1916, ganhou o campeonato de leves, de pesos e alteres, pelo Club Gymnastico Portuguez. Em 1917, ganhou todos os campeonatos de pesos e alteres que disputou e bateu vários recordes. Mas os mesmos não foram homologados naquele ano. Participou dos Campeonatos do Rio de Janeiro nos de 1917, 1919 e 1920. A competição não foi realizada em 1918 por conta da epidemia de gripe.

Em 1921, treinou gratuitamente no Sport Club Mangueira, e em 1922 participou dos Festejos do Centenário, chamado pela comissão para auxiliar nos treinamentos dos atletas que participaram do evento. Neste mesmo ano, no Clube de Regatas Flamengo, foi instrutor de luta romana e, depois, treinador de futebol.

Em 1923, preparou o Comandante Haroldo Borges Leitão para o Campeonato de Pesos e Alteres do Rio de Janeiro, que venceu brilhantemente. Neste mesmo ano, saiu do Clube Regatas Flamengo.

Em 1925, no Clube Hellenico, treinou vários atletas, incluindo Ostinio Guimarães, que bateu o recorde carioca de arremesso de disco. A partir de 1926, atuou, inclusive como massagista, no América Futebol Clube, até, no mínimo, o ano de 1931. Desde 1930, já atuava no seu Club de Gymnastica Nacional – Capoeira – localizado no segundo andar do número 133 da Rua do Rosário, com a intenção de difundir a prática⁷. Sinhô pretendia organizar um torneio com seus alunos da Capoeira para concretizar tal difusão e também abrir este clube em outro lugar, visto considerar que o mesmo estava em uma instalação provisória naquele momento. Em 1934, colaborou na realização de um campeonato de pesos e alteres no Clube de Regatas Flamengo, onde foi instrutor de educação física.

Agenor Moreira Sampaio foi preparador físico de vários clubes cariocas, entre eles: Sport Club Mangueira (1912), Ginásio Português (1916), Clube de Regatas Flamengo (1922-23 e, posteriormente, em 1934), Helênico Atlético Clube (1924), América Futebol Clube (1926), também futebol “barreira do América”, próximo ao América Futebol Clube, Clube Regatas Boqueirão do Passeio (1926), Club Nacional de Gymnastica (1930) – Capoeira, e no Fluminense Futebol Clube (1936). É preciso pontuar a necessidade de maiores estudos sobre a atuação de Sinhozinho nos clubes cariocas.

Sinhozinho e a capoeira

Em 1930, Sinhozinho havia reunido seus primeiros alunos particulares, a quem ensinava Capoeira gratuitamente. De acordo com a reportagem *O Destino da Capoeira*, de 07 de julho de 1951, em *O*

7 É necessário lembrar que neste período a prática da Capoeira era proibida pelo Código Penal de 1890, fato que perdurou até o início de 1942. Mas como eu já apresentei em outro trabalho (LUSSAC, 2004), havia uma brecha de interpretação na lei que permitia a sua prática em recintos fechados, no caso, em academias. Mas, indiscutivelmente, tal legislação facilitou que o braço opressor do Estado caísse pesadamente na prática popular da Capoeira, principalmente nos batuques e festas populares, contribuindo muito para o desaparecimento deste tipo de expressão da Capoeira.

Globo Esportivo, sua primeira turma, em 1930, possuía cinco alunos. Mas para Sinhozinho houve uma grande decepção, já que em 1932 as aulas deixaram de ser ministradas por falta de alunos, impossibilitando os planos de difusão da prática.

Indalício Mendes, o popular Brigido, do *Diário de Notícias*, despendeu enormes esforços na época para a oficialização esportiva da Capoeira, o que infelizmente acabou não logrando conseguir. As manchetes das reportagens já ofereciam o tom do momento pela qual passava a Capoeira carioca: *Trabalha-se no Brasil pela sobrevivência da capoeira*, era uma delas, publicada em 23 de setembro de 1951, no *Correio da Manhã*, também no Rio de Janeiro. A principal razão para o ocorrido com Sinhô e pela situação da Capoeira carioca era porque a mesma continuava inexoravelmente marcada no tempo de modo negativo para a sociedade.

Figura 02: Alunos da Capoeira de Sinhozinho: Rudolf Hermann aplica *Quarenta e Um Dobrado* em Quim - Rio de Janeiro, 1951



Fonte: (LOPES, 2002, p. 140).

Em 1944, ou ainda um pouco antes deste período, Sinhozinho mantinha em Ipanema uma academia de Capoeira, “destinada aos moços grã-finos que desejam ter algum motivo para se tornar valentes”

(MARINHO, 1945, p. 30). Inezil Penna Marinho e outros haviam sido alunos de Sinhô ao menos oito anos antes de 1944. Marinho cita os notáveis aparelhos, como os inventados para socos e aplicar rasteiras, que Sinhozinho inventava e o esforço para não deixar a capoeiragem morrer. Em 1951, ensinava a Capoeira no Salão da Escola Nacional de Educação Física, na Universidade do Brasil, na Praia Vermelha.

Mesmo com todas as dificuldades, é possível afirmar que ele obteve um relativo sucesso neste sentido. Sinhozinho teria se aprofundado no estudo de todos os golpes utilizados pelos precursores da Capoeira, incluindo as variações de estilos e utilização pelos conhecidos malandros, idealizando uma técnica singular para praticá-la e ensiná-la com características esportivas.

Sinhozinho teve duas gerações de alunos de Capoeira. Uma durante a primeira metade da década de 1930 e outra logo após o término da Segunda Guerra Mundial, principalmente a partir de 1946. Segundo Ruy Castro, formou três gerações de atletas: “os mais velhos falam dele até hoje como uma lenda em Ipanema” (2002, p. 350 a 352).

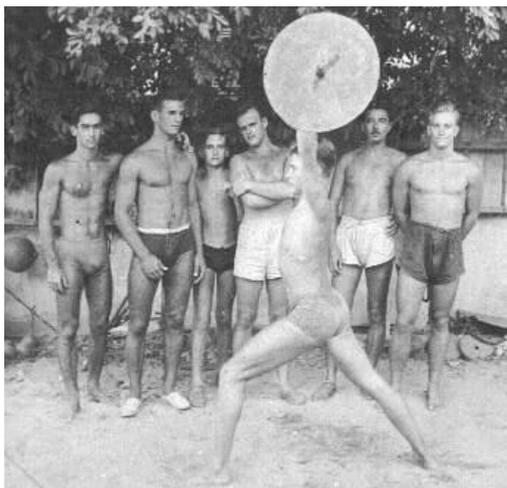
Figura 03: Sinhozinho explicando uma técnica a Quim e Rudolf Hermanns Rio de Janeiro, 1951



Fonte: (LOPES, 2002, p. 140).

Isto faz sentido, pois em 1935 entrou para a Polícia de Vigilância da Cidade do Rio de Janeiro, espécie de Guarda Municipal da época, onde foi inspetor, policial e mestre de educação física, atuando como treinador na instituição. É bem provável que Sinhô tenha ensinado a Capoeira na Polícia de Vigilância da Cidade do Rio de Janeiro, não interrompendo sua prática e ensino, sendo esta fase sua segunda geração de atletas. Entretanto, parece que ele deixou de atuar nos clubes esportivos cariocas. Isto deve ter ocorrido não só por sua estabilidade no novo trabalho, mas também por já estar na casa dos quarenta anos de idade, o que pesava em uma época em que o treinador de esportes também era visto necessariamente como um atleta.

Figura 04: Levantamento de peso por Tom Jobim (compositor da música brasileira). Observam: Carlos Madeira, Paulo Amaral, Rudolf Hermann, Haroldo C. Silva, Flávio Vitamina e Bube Assinger. Todos alunos de Sinhozinho - Ipanema, RJ, 1945.



Fonte: (LOPES, 2002, p. 204).

Agenor Moreira Sampaio também foi um dos primeiros que compuseram a Polícia Especial, e aposentou-se pouco antes de falecer, em 1962, como Oficial de Vigilância. Sinhô observou o início, mas não a intensa institucionalização da Capoeira. Também não vislumbrou a expansão mundial, a abertura na mídia e a quebra de preconceitos que atingiam o jogo-luta. Teve um envelhecer modesto, mas com muitas amizades de seus pupilos.

Ao mesmo tempo em que deixava de ensinar a Capoeira, até o momento de sua morte, durante o início da segunda metade do século XX, a cidade do Rio de Janeiro começava a receber, na década de 1950, a influência da Capoeira baiana, por meio de baianos radicados no Rio, como: Joel Lourenço do Espírito Santo, Artur Emídio de Oliveira, e os Mestres Paraná e Mucungê (LUSSAC, 2004).

A primeira geração da Capoeira de Sinhô tem como expoente o aluno Andre Jansen, pupilo de Sinhô, campeão carioca de capoeiragem, goleiro do Botafogo. Fez uma luta principal em 30 de outubro de 1935, no Parque Boa Vista, em Salvador, no Estado da Bahia, contra Ricardo Nibbon, aluno de George Gracie, campeão carioca de jiu-jitsu e de catch-as-catch-can na Bahia.

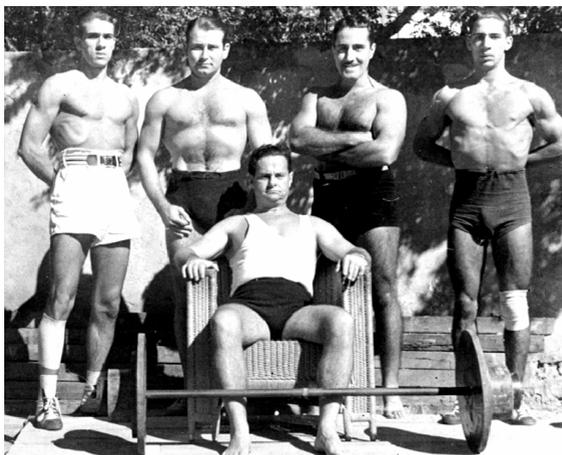
Já a segunda geração da Capoeira de Sinhô é bem mais numerosa e proporcionou um maior impacto social. Compuseram principalmente esta geração: Luiz Pereira Aguiar (campeão brasileiro de capoeira e de levantamento de peso), também conhecido por Ciranda ou Cirandinha, que, em 1946, tornou-se o primeiro aluno da segunda geração da Capoeira de Sinhô; Rudolf de Otero Hermann (professor de educação física, capoeira e lutador, campeão brasileiro e Pan-Americano, por equipe, de Judô, no México, em 1960. Foi professor da UFRJ e preparador físico da Seleção Brasileira de Futebol na Copa do Mundo de Futebol de 1966), também conhecido por Urso, iniciou seus treinos com Sinhô em 1948; Joaquim Gomes, também conhecido por Quim ou Kim, em 1950 começou a aprender os golpes da luta brasileira com Sinhozinho. Em 1951, Carlos Albero Pettezzoni Salgado, o Belisquete (apresentou a Capoeira, em 1954, nos EUA, no New Orleans Athletic Club e em TVs americanas. Pode ser considerado o primeiro brasileiro a ensinar a Capoeira de modo esportivo no exterior); e Carlos Alberto Monteiro Rego, o popular Copacabana. Pouco depois, Roberto William, Professor de educação física da Escola Nacional de Educação Física, também iniciava seus treinos de Capoeira com Sinhozinho.

Sinhozinho realizava uma seleção criteriosa de alunos-atletas. Até porque ensinava gratuitamente. Treinavam em média três vezes

por semana durante aproximadamente, no mínimo, vinte minutos, inclusive em tatame, evitando ferimentos e possibilitando a inclusão e o treino de outros tipos de técnicas na Capoeira. A indumentária, caracteristicamente esportiva, era composta por tênis e short. Também realizavam dieta apropriada para um atleta, apesar de alguns também gostarem da boemia.

Sinhozinho idealizou muitos utensílios e aparelhos para o treino das modalidades esportivas que ensinava⁸. Para a Capoeira, por exemplo, inventou um tênis, um tipo de sapato diferente para o treino, acolchoado e macio, semelhante à luva de boxe. Preconizava não menos de 15 e não mais de 40 anos para a prática da Capoeira, pois acreditava necessitar de exercícios especiais preparatórios para a modalidade. É possível notar uma grande característica diferencial do ensino da Capoeira por Sinhozinho: ele também atuou no seio da família da alta sociedade carioca.

Figura 05: Sinhozinho sentado e Prof. Paulo Azeredo, o primeiro à esquerda, em 1940.



Fonte: (LOPES, 2002, p. 151).

8 Um resgate mais detalhado deste aspecto é algo interessante para ser revisto e aproveitado pelos mestres da Capoeira atual.

Também é possível apontar outros principais alunos de Capoeira de Sinhozinho, dentre eles: os irmãos Marinho; Alberto Silva; Eurico Fernandes; Bruno Hermann (bicampeão mundial da caça submarina, irmão de Rudolf Hermann); Paulo Amaral (preparador físico da seleção brasileira de futebol na década de 1970); João Fontes (advogado e ex-presidente da AMA-Leblon); Silvio M. Padilha (descobriu e iniciou o sexto maior corredor do mundo na prova com obstáculos. Foi Presidente do Comitê Olímpico Brasileiro); Paulo Azeredo (considerado o atleta mais completo de seu tempo, vencedor em mais de vinte e oito modalidades); Antonio Carlos Jobim (apesar de Sinhô o considerar um atleta nato, foi um aluno sem destaque esportivo, pois tinha que poupar as mãos para o piano. Sofreu um acidente esportivo realizando uma parada de mãos na Capoeira, afastando-o dos treinos. Apresentou Rudolf Hermann ao Sinhô. Foi um dos maiores músicos e compositores brasileiros); Mário Pedregulho; Sergio Luís Salgado Pettezzoni de Almeida (assessor jurídico especialista do extinto BNH, irmão do Carlos Albero Pettezzoni Salgado, o Belisquete); Carlos Cocada; Hugo Mello; Neyder Alves; Sylvio Redinger, também conhecido por Redi (foi um exímio e famoso cartunista carioca); e André Luiz Lacé Lopes (um dos maiores pesquisadores da Capoeira, especialmente da Capoeira de Sinhô).⁹

9 Outros alunos, não menos importantes, compuseram a lista de atletas treinados por Agenor Moreira Sampaio em diversas modalidades: Tromposki; Luiz Felipe Mendonça, o “carregador de piano”; Reinaldo Lima, também conhecido por Broa (campão de luta romana); Paulo Paiva (campão de luta romana); Mário Diniz (diretor-redator do A.A.A.S.); Jorge Bath “Banheira” (diretor-presidente do A.A.A.S.); Eloy Dutra (foi deputado estadual do antigo Estado da Guanabara); Paulo Cunha da Silva; Floriano Codeço; José da Silva Seabra; Dr. Antero Wanderley; Dr. Rodrigo Flávio Magalhães; Telmo Maria; Carlos Madeira; Darke de Mattos; Comandante Max; Paulo Lefevre; Bube Assinger; Wanderley Fernandes, o Paraquedas; José Alves, o Pernambuco; Carlos Pimentel; Lucas Cunha; Haroldo Cunha; Manoel Simões Lopes; Flávio Maranhão; Délio Jardim de Mattos (Brigadeiro da Aeronáutica); entre tantos outros.

Sinhozinho - aspectos sociais

Apesar dos preceitos esportivos, Agenor Moreira Sampaio tinha uma parcela de sua vida na boemia carioca. Fumava e bebia. Gostava de beber chope com seus alunos no bar Jangadeiro. Tinha um temperamento violento, mas ao mesmo tempo era generoso, amigável e voluntário. Detinha certo prestígio social no esporte e na prática e ensino de outras modalidades esportivas, com o qual propiciou a facilitação do ensino e da inserção da Capoeira no meio esportivo da sociedade carioca.

Ensinou diversas modalidades além da Capoeira original¹⁰ do Rio de Janeiro, as quais se pode citar: luta romana, greco-romana, lutas e combates de vale-tudo, boxe, boxe francês ou savate, ginástica, ginástica em aparelhos, pesos e alteres, corrida, remo, atletismo, futebol, queda-de-braço, entre outras. Também atuou como massagista.

Existem interessantes “causos”, curiosidades e dicas de Agenor Moreira Sampaio e de seus alunos, como por exemplo, o soco no jogue atropelado no asfalto quente do Arpoador, também conhecido pelos socos no burro da carroça, a disputa da queda-de-braço com um estivador gigante de Santos em um cabaré da Lapa, e o caso da fumaça no ônibus. Também, em 1917, conseguiu ficar entre 40 e 45 minutos em pé em um duelo contra o exímio e muito mais forte e pesado lutador de greco-romana João Baldi, episódio o qual não houve dinheiro para cobrir as apostas. Ainda em 1924, houve o caso da roda da Haddock Lobo, em pleno estado de sítio. Infelizmente, só é possível pontuar e não transcrever aqui tais episódios e “causos”, devido ao limite de tamanho deste trabalho. Entretanto, os aspectos relacionados como os “causos”, curiosidades e dicas de Sinhô e alunos são relevantes, pois

10 Quando afirmo capoeira carioca é por seu método singular ser baseado exclusivamente na Capoeira do Rio de Janeiro. É necessário apontar que a Capoeira de Sinhozinho se diferenciava muito da Capoeira praticada e ensinada pelas classes populares, fosse por trabalhadores, fosse por malandros, por, inclusive, não aproveitar os elementos lúdicos presentes nos batuques cariocas.

propiciam construir, em parte, um comportamento sociocultural, que acaba por também alimentar o imaginário sobre tais sujeitos.

Sinhozinho utilizava uma vara de marmelo e, em outras ocasiões, também uma bengala durante os seus ensinamentos e treinos de alunos. A utilização da vara de marmelo e da bengala em seu ensino evidencia a didática e o método de ensino da época, assim como a cultura de alguns instrutores de artes marciais, que podem ser vistas até hoje.

Sinhô acreditava na força do exemplo para ensinar. Ensinava que, em uma briga, se deveria sorrir e, no caso de uma briga contra um grupo, preconizava seguir a tática de bater primeiro. Sua relação com as forças de segurança oscilava entre o próprio trabalho, brigas e amizade, a exemplo de seus pupilos: Cirandinha, Mário Pedregulho e Quim.

No primeiro quadrimestre de 1949, alguns alunos de Mestre Bimba, mestre baiano que criou e ensinava a Capoeira Regional, apresentaram-se em ringues de luta no Estádio do Pacaembu, nos meses de fevereiro e março, na cidade de São Paulo e, logo após, sem mais o Mestre Bimba acompanhando-os, vieram para a cidade do Rio de Janeiro para se apresentar. Durante tal evento, foram desafiados por lutadores de outras modalidades e também por Sinhozinho, por meio do jornal *Gazeta Esportiva*, colocando seus discípulos da *Capoeira Utilitária*, Cirandinha e Rudolf Hermann, nos ringues e vencendo facilmente os capoeiristas baianos no Estádio Carioca, na Avenida Passos, Centro do Rio (LOPES, 2002, p. 188 a 192).

Pelos dados colhidos, observou-se que Sinhozinho iniciou cedo a sua vida esportiva ainda em Santos, no Estado de São Paulo. Foi um atleta vencedor em várias modalidades, lutador, massagista e um grande treinador e instrutor de educação física, contribuindo muito no ensino dos esportes. Aprimorou-se lendo tratados de cultura física que mandava vir da França e tinha influência e conhecimento na Escola Nacional de Educação Física.

Formou vários campeões em diversos esportes, sendo um dos pioneiros do esporte no Rio de Janeiro no início do século XX, tendo trabalhado em inúmeros clubes da cidade até, no mínimo, em 1936, inclusive sendo co-fundador de alguns. Obteve, portanto, particular importância no cenário da vida social esportiva da cidade do Rio de Janeiro no século XX, dos anos 10 aos 50.

Logo que chegou ao Rio, morou no Morro de Santo Antônio, local próximo à Lapa, que abrigava “vadios, ratoneiros, turbulentos e facínoras”, mas também, coexistindo no mesmo espaço, “homens trabalhadores, na sua maioria estivadores e marítimos” (NORONHA, 2003, p. 62 e 63). Deste modo, é possível inferir, observando a reportagem de 23 de setembro de 1951, do jornal carioca *Correio da Manhã*, que a probabilidade de Sinhozinho ter aprendido a Capoeira carioca nesta localidade é muito grande.

No Morro de Santo Antônio, também funcionou um local de tortura e quartel da Polícia Especial, que ficava pouco atrás do Convento histórico. Este pode ser um detalhe importante a ser analisado futuramente, devido ao fato de Sinhozinho ter trabalhado na Polícia Especial desde a sua criação. No entanto, não há nada que ligue Sinhozinho à prática de tortura ou de ter trabalhado naquele local. Destarte, percebo que ainda são necessárias maiores pesquisas sobre a vida e atuação social e esportiva de Sinhô durante o período do Estado Novo.

Boêmio, fumava e bebia, de personalidade forte e marcante e com um temperamento violento, ao mesmo tempo era generoso, amigável, voluntário, ensinou a inúmeras pessoas, de diferentes classes sociais, destacando alunos da elite carioca, principalmente do bairro de Ipanema. Também atuou nas Polícias de Vigilância e Especial, aposentando-se em 1959.

Ensinou gratuitamente a Capoeira carioca, não conseguindo comercializar seu trabalho com esta modalidade. Nota-se claramente a grande singularidade em sua prática e respectivas contribuições no ensino, resgate e difusão da Capoeira carioca. Encarava e difundia a Capoeira como Luta Brasileira, Defesa Pessoal, *Gymnastica Nacional*,

ressaltando os seus aspectos de luta, esporte e ginástica. Ensinou no centro (1930-31), mas obteve relativo sucesso – por determinados fatores – no quintal de sua casa, e em uns terrenos baldios no bairro de Ipanema, que transformava em locais de treino. Portanto, sua prática requeria baixíssimos custos, em terrenos baldios, com aparelhos inventados por ele próprio, e por ensinar gratuitamente a seus alunos. Também não utilizava instrumentos musicais e elementos lúdicos do jogo, uma das características de sua Capoeira. Portanto, o simulacro e treino de luta eram muito mais objetivos que na Capoeira popular carioca ou baiana.¹¹

Abriu uma academia, também a primeira de Ipanema, suprindo uma carência do local. A academia “Clube do Sinhozinho” mudou para vários outros lugares. O real sucesso com a sua Capoeira só foi obtido com sua segunda geração de alunos de Capoeira, a partir de 1946 em diante. Mantinha rigorosos critérios na seleção de alunos-atletas. Muitos destes futuramente seriam destaques na sociedade carioca. Sugeriu uma faixa etária apropriada para a prática, seus alunos treinavam com uma rotina, dieta e vestes apropriadas, e utilizavam equipamentos variados, muitos deles inventados por Sinhô, e apropriados para as modalidades que ensinava. Sinhozinho tinha a intenção de difundir a Capoeira e deve ser reconhecido pelo notável esforço em não deixar a capoeiragem carioca morrer.

Tal reconhecimento, inclusive por ser um grande treinador e formador de atletas, se deu por uma homenagem ao ter uma rua nominada com seu nome – Rua Agenor Sampaio – na Ilha do Governador, nas proximidades do Jardim Carioca, Guarabu, Cocotá.

11 É necessário delimitar esta objetividade bélica, visto levar em consideração cada contexto cultural de ocorrência da expressão Capoeira, com seus respectivos sujeitos e ambientes sócios históricos envolvidos, pois qualquer arte marcial não pode ser somente percebida como um conjunto de técnicas. Há diversos elementos abstratos de conhecimentos que perfazem os arcabouços e repertório de cada expressão cultural. No caso, afirmo que tal superioridade bélica do treinamento ocorre pelos resultados de lutas dos alunos de Sinhozinho nos ringues. Marinho (1945, p. 30) também contribui com este raciocínio ao “testar” uma capoeira carioca em luta, em 1938.

As três reportagens sobre Sinhozinho, todas publicadas em jornais do Rio de Janeiro, são significativas, diferindo a de 01 de setembro de 1931, *Clube Nacional de Ginástica: uma grande promessa*, do jornal *Diário de Notícias*, pois aponta para o preconceito ainda existente sobre a prática, abordando sua versão esportiva como violenta e de difícil regulamentação. Possivelmente estas características fizeram muitos desistirem da prática esportiva da modalidade, sua baixa aceitação e, conseqüentemente, sua pouca difusão.

Já as reportagens de 07 de julho de 1951, *O Destino da Capoeira*, publicada no *O Globo Esportivo*, e *Trabalha-se no Brasil pela sobrevivência da capoeira*, publicada em 23 de setembro de 1951, pelo *Correio da Manhã*, apontam para uma Capoeira que tenta se soerguer e galgar novos rumos por meio de Sinhozinho no Rio de Janeiro. Nestas reportagens, Sinhozinho expressa claramente que considerava a Capoeira como a *Ginástica Nacional*.

As informações de Ruy Castro (2002) e Mário Peixoto (1999) por muitas vezes se contradizem quando comparadas e sobrepostas. Observa-se também informações inexatas na obra de Waldeloir Rego (1968), como, por exemplo, a de que Sinhozinho era baiano. Mas as mesmas não desmerecem o restante de sua obra.

Informações de que Sinhô teria morado em São Cristóvão, onde realizava os treinos da Polícia de Vigilância, e ainda em Copacabana, onde tinha aluno(s), foram encontradas, mas após a análise e a construção de uma narrativa lógica, há uma probabilidade muito baixa da veracidade de tais informações. Pode-se também, baseados nestas informações, especular que Sinhô poderia ter ensinado em tais bairros.

É necessário ainda analisar a informação oferecida por Inezil Penna Marinho (MARINHO, 1945, p. 30), quando nos diz que Sinhô mantinha uma academia de Capoeira em Ipanema, na época em que o autor escreveu a sua monografia, apresentada em 1944 e publicada em 1945. Se tal monografia foi apresentada em 1944, podemos acreditar que neste ano, ou mesmo antes, Sinhozinho ensinava capoeira, o que contradiz as informações de que a segunda geração de capoeira de

Sinhô teria o seu início em 1946, com Cirandinha. A figura 3, uma foto de 1945 do acervo de André Lacé, também corrobora para isto.

Logo: $1944 - 8 \text{ anos} = 1936$ ou menos: ou seja: a informação de que a existência da primeira turma – geração – de Capoeira de Sinhô, com 5 alunos, se deu entre 1930-35, não procede com os dados levantados com base nas informações acima. Pois, baseados nesta, por volta de 1936 Sinhozinho ensinava Capoeira, assim como ainda trabalhava no Fluminense F.C., o último clube constatado na pesquisa em que Sinhô trabalhou.

Inezil ainda comenta: “visitamos a academia de Sinhozinho, de quem fomos aluno há uns oito anos” (MARINHO, 1945, p. 30), assinalando a existência da academia de Sinhozinho *in locus* pelo autor. E ainda: “fomos”, no plural, nos faz poder concluir duas hipóteses: ou ele usou o verbo no plural por ser comum em alguns trabalhos acadêmicos, ou havia outros que teriam sido alunos de Sinhô junto com Inezil. O fato de a palavra “aluno” estar no singular propicia uma maior lacuna de dúvidas acerca destas especulações interpretativas.

Apoiando-se nos argumentos acima, pode-se levantar a hipótese perfeitamente plausível de que não houve interrupção no ensino da Capoeira por Sinhozinho, e sim uma não continuidade por parte de seus alunos, o que merece outra apreciação e reflexão. Talvez esta interrupção possa ter sido durante o período do Estado Novo, 1937-1945, ou da Segunda Grande Guerra, 1939-1945, até porque não foi verificada a atuação de Sinhozinho em outro clube após o citado acima.

Do mesmo modo, também é possível que o período da dita interrupção do ensino de Capoeira por parte de Sinhô não tivesse ocorrido, pelo fato de o mesmo ter ensinado tal prática na Polícia de Vigilância e na Polícia Especial. Neste caso, maiores estudos são necessários para elucidar a relação de Sinhô com os órgãos de repressão, seja como agente, seja como cidadão comum, principalmente no período do Estado Novo.

Outra reflexão seria sobre a hipótese de que o prestígio social no esporte, a prática e ensino de outras modalidades esportivas e o

fato de Sinhozinho ser da Polícia Especial propiciaram e facilitaram, em termos de aceitação social, o ensino da Capoeira por Sinhozinho. Também podemos inferir a hipótese de que a publicação do livro de Annibal Burlamaqui, o Zuma, em 1928, teria idealizado e motivado Sinhozinho a resgatar, ensinar e difundir a Capoeira, entendendo-a como a Luta Brasileira, uma Defesa Pessoal, com aspectos de luta, esporte e ginástica concomitantemente, que deveria ser compreendida como a *Gymnastica Nacional*.

Considerações finais

Investigar, analisar e discutir os aspectos mais relevantes da vida esportiva e social de Agenor Moreira Sampaio, e suas contribuições para a Capoeira e para o esporte, tornam relevante este trabalho, por serem escassas as reflexões e pesquisas acadêmicas a respeito deste sujeito e de suas respectivas contribuições.

Concluo, portanto, que é inegável a enorme contribuição de Agenor Moreira Sampaio, o Sinhozinho, para o esporte no Rio de Janeiro e no Brasil. Talvez sua maior contribuição seja a singular e criativa prática e ensino da Capoeira, de origem carioca, que preconizava e ajudou a resgatar, desenvolver e difundir, demonstrando o imenso potencial de luta da Capoeira original carioca.

A vida e obra de Agenor Moreira Sampaio ainda é um terreno onde muito há de ser pesquisado, tornando-o um campo fértil ao desbravamento por novos olhares e interpretações, e também suas respectivas imbricações com outros fatores, como por exemplo: a relação de Sinhozinho entre os órgãos de repressão e a sua atuação com o ensino da Capoeira; o suposto período em que Sinhô não teria ensinado a Capoeira (e outras modalidades); a influência da Capoeira do Rio de Janeiro (Capital Federal), da Capoeira de Sinhô e das obras e reportagens publicadas neste período, sobre a Capoeira em outros estados do Brasil, principalmente na Bahia, em especial sobre as influências acerca da elaboração da Capoeira Regional.

Por fim, ao chegar nestas considerações finais, permitido recomendar as seguintes sugestões mais específicas: seria interessante

que, por meio de um mapa geográfico de Ipanema, do ano aproximado de 1950, fossem mapeados os locais onde Sinhozinho ensinou a Capoeira e, após, analisar tal mapeamento, contrastando as informações de Ruy Castro (2002) e Mário Peixoto (1999). Sugiro, portanto, que sejam realizadas mais pesquisas de campo. Entrevistas com Rudolf Hermann, outros remanescentes alunos de Sinhô, e pesquisadores conhecedores sobre o assunto como, por exemplo, André Lacé. Por mais que estes já tenham sido entrevistados, podem ainda preencher lacunas não respondidas ou com dados conflitantes. Outra recomendação para futuros estudos, a qual julgo apropriada, é que seja pesquisada a origem da denominação nominal da Capoeira de Sinhozinho, como *Capoeira Utilitária*.

Destarte, este trabalho ilumina parcialmente questões que envolvem o assunto, ao analisar e confrontar as fontes e documentos, discutindo os processos de socialização envolvidos e as trajetórias de formação, as memórias, narrativas e experiências deste personagem da vida carioca. Deste modo, é possível inferir que esta pesquisa contribui com importantes subsídios sobre o tema e para a reconstrução do mosaico sobre a história da Capoeira.

Referências

BURLAMAQUI, Annibal (Zuma). **Gymnastica Nacional (Capoeiragem)** – methodizada e regrada. Rio de Janeiro: Editora, 1928.

CASTRO, Ruy. **Ela é Carioca**: uma enciclopédia de Ipanema. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.

DUTRA, Eloy. **Boletim da A.A.A.S.** nº 1. jun. 1946.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. **Pesquisa e Produção do conhecimento em Educação Física**. SBDEF. p. 16-19, Editora Livro Técnico, 1991.

LISBOA, Luiz Carlos (Org.). **Rudolf Hermannny**. Rio de Janeiro. Ediouro/ Rio, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. – 3ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

FARIA, Alberto Latorre de; SILVA, Waldemar de Lima e (Colaborador). **Defesa Pessoal (Método eclético – Box – Jiu-jitsu – Capoeiragem – Luta livre)**: contendo os regulamentos de Box internacional, Jiu-jitsu, Luta romana, Box francês e Capoeiragem. Ilustrado com 201 gravuras. Rio de Janeiro: Editor Borsoi, 1951.

LOPES, André Luiz Lacé. **A Capoeiragem no Rio de Janeiro, primeiro ensaio** – Sinhozinho e Rudolf Hermannny. Rio de Janeiro. Editora Europa, 2002.

_____. **A Volta do Mundo da Capoeira**. Rio de Janeiro: Coreográfica Editora e Gráfica, 1999.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto (Mestre Teco). **Desenvolvimento psicomotor fundamentado na prática da capoeira e baseado na experiência e vivência de um mestre da capoeiragem graduado em educação física**. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Projeto A vez do Mestre (Monografia de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Especialização em Psicomotricidade), 2004.

MARINHO, Inezil Penna. **Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

MATTOS, Mauro Gomes de; ROSSETO JÚNIOR, José; BLECHER, Shelly. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física**: construindo seu trabalho acadêmico: monografia, artigo científico e projeto de ação. São Paulo: Phorte, 2004.

NORONHA, Luiz. **Malandros:** notícias de um submundo distante. Rio de Janeiro: RELUME Dumará: Prefeitura – Coleção Arenas do Rio - 12, 2003.

PEIXOTO, Mário. **Ipanema de A a Z.** Rio de Janeiro: Aacohen, 1999.

PETTEZONNI, Sergio. **Rio para não chorar.** Rio de Janeiro: Catau, 1995.

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões. *Culturas Circulares: a Formação Histórica da Capoeira Contemporânea no Rio de Janeiro.* Curitiba: Editora Progressiva, 2010.

REA, L. M; PARKER, R. A. **A metodologia da pesquisa: do planejamento à execução.** São Paulo, Pioneira, 2000.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola:** ensaio sócio-etnográfico. 1. ed., Salvador: Itapuã, Coleção Baiana, 1968.

SILVA, Raul Mendes; CACHAPUZ, Paulo Brandi; LAMARÃO, Sérgio (org.). **Getúlio Vargas e seu tempo.** Rio de Janeiro: BNDES, 2004.



UNIDADE IV

Em lugar do espinheiro: um livro para construir o outro e a si

Loyde Anne Carreiro Silva Veras
Evelyn de Almeida Orlando

Introdução

Este texto é uma análise do livro *Em Lugar do Espinheiro*, publicado por volta do ano de 1982¹², por Eva Yarwood Mills (1903-1987), onde buscamos compreender os caminhos percorridos na construção identitária da autora a partir da biografização de outros personagens. Entendemos, como Pollak (1992, p. 204), que “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”.

Desenvolvemos o ensaio a partir da materialidade do livro, de forma tanto a identificar os sujeitos envolvidos (na escrita, publicação, distribuição e recepção) quanto os elementos usados como estratégia na

12 Não há data impressa no livro. Atribuímos a publicação ao ano de 1982 com base nas evidências das fontes, apresentadas no decorrer do texto.

construção de um discurso sobre o Brasil. Seguindo Chartier (2014), partimos do pressuposto que há uma complexidade no processo de publicação de um livro que envolve desde a mão do autor (o processo de escrita) à mente do editor (o processo e o campo de publicação do impresso) e, por conseguinte, o público leitor (recepção). Este processo deve ser considerado de forma dialógica entre o conteúdo do texto e a materialidade do livro, sendo esta a proposta metodológica desse trabalho.

A autora-narradora e, por vezes, também personagem, foi uma missionária protestante inglesa que trabalhou como professora e diretora de escolas no tempo que esteve no Brasil (1928-1959). Ela elenca modelos de “embaixadores de Cristo” a partir do grupo religioso ao qual fez parte em regiões remotas do Norte/Nordeste do Brasil durante a primeira metade do século XX. Por meio desse estudo, compreendemos como o livro *Em Lugar do Espinheiro* foi capaz de construir não só uma memorialística sobre um outro, mas também sobre si, consistindo em um importante elemento no projeto autobiográfico da autora que, além de se incluir como personagem participante desse mesmo grupo, projeta a si mesma ao projetar esse outro.

Para Lejeune (2008), referência nessa análise, uma das marcas da autobiografia é que o autor, narrador e personagem são a mesma pessoa. O livro em questão, fonte e objeto nessa pesquisa¹³, foi considerado por nós como um livro autobiográfico, apesar de não ser, necessariamente, uma autobiografia no sentido clássico do termo, conforme Lejeune (2008). Conquanto, a partir de Veras (2017), consideramos a publicação dos três livros de Eva Mills (1976, 1982?, 1986?) como componentes de um único “projeto autobiográfico”, onde a autora narra-se em perspectivas e recortes distintos, a saber,

13 Sobre o uso de autobiografias como fonte e objeto na historiografia da educação brasileira, inspiramo-nos em trabalhos como os de Mignot (2002), Mignot e Cunha (2003); Silva (2014), Vasconcelos, Cordeiro e Vicentini (2014) e Faria, Lobo e Coelho (2014).

uma esposa de missionário (MILLS, 1976), uma missionária (MILLS, 1982?), e uma professora (MILLS, 1986?).

Um livro para o Brasil

Eva Mills já estava aposentada quando publicou o livro *Em Lugar do Espinheiro*. Estima-se que o tenha escrito por volta do ano de 1979, quando a professora já estava com mais de 70 anos de idade, morando em um asilo para idosos nos Estados Unidos. Em sua velhice, tomou o espaço da memória para consolidar seu lugar social, indo do “eu me lembro” para o “eu advirto” (BOSI, 2004)¹⁴, posicionando-se como alguém de referência para a prática missionária protestante de uma época. Eva Mills escreveu de si, sua história em retrospectiva, propondo-se a revelar toda a sua verdade em forma de livro, sobre o trabalho que justificou sua vida, sobre ser uma professora missionária protestante no Brasil.

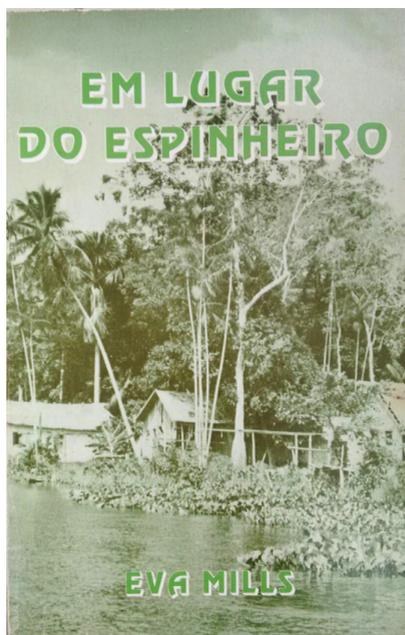
Há pouco tempo, havia publicado seu primeiro livro: *8:28* – sua autobiografia. Nesta, há um destaque especial para os preparativos e a vinda para o novo continente, no ano de 1928, o casamento no Brasil, as adaptações ao novo país e seu tempo como uma *esposa de missionário* empreendendo esforços em terras “selvagens e desconhecidas do Norte do Brasil” (MILLS, 1976, p. 25, tradução nossa), ao lado do marido David Mills.

A jovem Eva havia saído da Inglaterra para o Brasil com 25 anos de idade e aqui trabalhou por mais de 30 com a educação de crianças e adolescentes nos estados do Maranhão, Pará, Pernambuco e Ceará. Sobre este tempo, muitas histórias a serem contadas e outras Evas a serem (re)construídas, justificando a escrita dos demais livros de sua autoria.

14 “Aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) a outra geração como um valor. As ideias de memória e conselho são afins: *memini* e *moneo*, ‘eu me lembro’ e ‘eu advirto’, são verbos parentes próximos. A memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia” (BOSI, 2004, p. 481).

Diferentemente de sua autobiografia, *Em Lugar do Espinheiro* não teve mais como marca em destaque a primeira pessoa. O livro não mais tratou diretamente sobre a autora, ainda que não tenha deixado de ser autobiográfico. Antes, foi apresentado sob uma segunda proposta: evocar os homens mais ou menos importantes que ela conheceu, acompanhou ou com quem conviveu¹⁵. É um livro de memórias, um compêndio de biografias, identificado no verso da capa como “um relato das experiências de homens de Deus, chamados a servi-lo em lugares difíceis” e de “homens que expuseram as suas vidas pelo nome de Cristo, que sofreram no trabalho do evangelho” (MILLS, 1982[?], prefácio).

Figura 01: Capa do livro *Em Lugar do Espinheiro*



Fonte: Mills, 1982[?]

15 Parafrazeando Michele Perrot: “Minha vida não é nada’, diz a maioria das mulheres. Para que falar dela? *A não ser para evocar os homens, mais ou menos importantes, que conheceram, acompanharam ou com quem conviveram*” (PERROT, 2016, p. 28, grifo nosso).

Esta segunda fase do projeto autobiográfico de Eva Mills envolveu um livro especialmente para o Brasil, único publicado em português. Seu interesse foi para além de se apresentar como uma *esposa de missionário*; neste, ela era uma *missionária* que, independente da figura do marido¹⁶, esteve presente entre pioneiros no processo de inserção do protestantismo no Norte do Brasil.

Sua pretensão, segundo ela, era influenciar os jovens brasileiros:

Ela queria que esse livro tocasse no coração dos jovens para se entregar ao ministério. Ela queria que fosse um livro que ia ser usado para levantar mais obreiros. Esse era realmente o alvo dela para o livro. [...] Isso foi o sonho dela, escrever esse livro para que jovens se sentissem tocados (DERSTINE, [entrevista] 5 jan. 2017).

Carol Sue Derstine, entrevistada acima, é uma missionária norte-americana que atualmente trabalha no Brasil junto à Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB). Ela traz relatos do tempo de escrita desse livro e a expectativa da autora sobre essa obra, contando como conheceu Eva Mills no ano de 1978, no *Calvary Fellowship Homes*:

Eu sei que foi realmente uma bênção do Senhor para eu conhecê-la porque ela tava trabalhando na primeira *draft* do *No Lugar do Espinheiro* lá. Aí, quando eu não tinha recursos suficientes para pagar os meus estudos, eu fui me empregar no *Calvary Homes* como assistente

16 Eva Mills casou-se no Brasil com o também inglês David Mills no ano de 1928. O casal separou-se em 1939 e ela continuou seu trabalho como professora-missionária no Norte/Nordeste do Brasil. A autobiografia de Eva Mills, o *8:28*, evidencia a vida da autora-personagem até esse momento. No *Em Lugar do Espinheiro*, o nome do marido não aparece, apesar de boa parte das narrativas se darem no período em que ainda estavam juntos. Eva Mills *professora* só vai aparecer de forma mais veemente, segundo nossa leitura (VERAS, 2017), no terceiro livro publicado pela autora, o *Stories From Parakeet Country* (MILLS, 1986?).

de internato, assim, só ajudando as enfermeiras. E foi assim que eu conheci ela.

[...]

Eu resolvi cada vez que eu tinha a hora da merenda, um tempinho que eles davam, o *break*, eu ia com ela. Aí a gente conversava e ela mostrava esse primeiro *draft* que ela tava fazendo do *No lugar do Espinheiro* (...). Ela me deu para ler, para ver o que eu achava, assim, só uma parte, uma história, um capítulo... (DERSTINE, [entrevista] 5 jan. 2017).

Durante a entrevista, a Miss. Carol Derstine narra sua impressão sobre Eva Mills como uma pessoa “muito tranquila, muito concentrada naquilo que ela sabia que era o plano de Deus para ela”, pontuando como tomou aquela experiência de acompanhar um pouco da escrita desse livro e de seu contato com a autora como parte de sua própria missão como missionária no Brasil: a divulgação do livro *Em Lugar do Espinheiro*:

Eu prometi pra ela que, *No Lugar do Espinheiro*, eu ia fazer tudo para que chegasse nas mãos dos jovens brasileiros das Igrejas Cristãs e de outras igrejas. Então eu sinto que eu tenho uma certa missão para continuar com esse livro sendo publicado de novo (DERSTINE, [entrevista] 5 jan. 2017).

No momento desta entrevista, uma nova impressão do livro estava no prelo para publicação na Convenção Nacional das Igrejas Cristãs Evangélicas do Brasil (AICEB), em julho de 2017, junto com a primeira tradução do livro 8:28 para o português. A segunda edição do livro *Em Lugar do Espinheiro*, assim como a tradução do 8:28, foi empreendida com recursos canalizados pela Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB) para este fim, e foram publicadas pela editora Literatura Cristã Evangélica, recém-aberta pela AICEB.

A data da primeira impressão do *Em Lugar do Espinheiro* não está registrada no livro, mas indícios na própria obra e o depoimento

da Miss. Carol Derstine apontam sua impressão entre os anos de 1981/1982, nos Estados Unidos, quando foi enviado para o Brasil por navio. Consideramos, para as referências do livro, a data de 1982.

Segundo Derstine, Eva Mills pediu para a Unevangelized Fields Mission (UFM), agência missionária a qual era filiada, publicar o livro para livre distribuição no Brasil, não cobrando por ele, a não ser se fosse para reverter o dinheiro para o trabalho missionário.

As instituições religiosas envolvidas no processo de publicação/distribuição do livro

Eva Mills chegou ao Brasil como uma missionária independente, sem vínculos institucionais, no ano de 1928. Se filiou à UFM no ano de 1940, agência por meio da qual publicou as obras *Em Lugar do Espinheiro* e *Stories From Parakeet Country*. Foi como professora que ela se estabeleceu no Brasil, mas foi como uma missionária e por meio de instituições religiosas protestantes que ela assegurou seu lugar no campo religioso; e, na história, por meio da publicação de seus livros. Essas instituições dizem do lugar de escrita e do campo em que Eva Mills buscou construir sua identidade.

Assim, no processo de edição, publicação e distribuição do livro *Em Lugar do Espinheiro* no Brasil, se fez necessário identificarmos especialmente as relações estabelecidas entre a Unevangelized Fields Mission (UFM), a Cruzada de Evangelização Mundial (CEM), a Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB) e a Aliança das Igrejas Cristãs Evangélicas do Brasil (AICEB).

A UFM, uma sociedade paraeclesiástica¹⁷ de origem inglesa, iniciou oficialmente suas atividades no ano de 1931 com a proposta de “evangelizar os povos não alcançados”, conforme indica o nome

17 O termo para eclesiástica deriva de *eclésia* (igreja) e se refere às sociedades sem vínculo institucional com alguma igreja ou denominação específica, mas que visam trabalhar em proximidade ou em cooperação com estas, em geral com a organização e participação de voluntários e leigos.

da instituição¹⁸ e seus documentos oficiais, focando inicialmente no campo indígena amazônico. No Brasil, a UFM foi registrada com o nome de Cruzada de Evangelização Mundial (CEM), ainda em 1931, como uma agência de recepção de missionários para atuarem entre os povos indígenas. A CEM era responsável pela administração e cuidado dos missionários que vinham da UFM (agência de envio) a partir de sua sede na Inglaterra e, posteriormente, do Canadá, Austrália e Estados Unidos para o Norte/Nordeste brasileiro (STONER, 1987).

Em 1967, a CEM mudou o nome para MICEB – Missão Cristã Evangélica do Brasil. Foi a MICEB a responsável pela distribuição do livro *Em Lugar do Espinheiro* no Brasil, conforme a experiência relatada pela missionária Derstine, e é a instituição identificada nos pré-textuais como a detentora dos direitos autorais.

Já a Aliança das Igrejas Cristãs Evangélicas do Brasil (AICEB), por sua vez, é uma denominação evangélica brasileira organizada pelos missionários da MICEB, sendo oficialmente registrada desde o ano de 1945, originalmente como Aliança das Igrejas Evangélicas.

Situando melhor quem são essas instituições e seus vínculos em rede, é possível entender o campo em que o livro *Em Lugar do Espinheiro* foi produzido. Escrito por uma missionária da UFM, foi publicado por esta instituição e distribuído pelos missionários da MICEB no Brasil, especialmente entre os que trabalhavam junto à AICEB. Segundo Derstine (2017), uma última remessa de livro foi enviada diretamente ao Seminário Cristão Evangélico do Norte, em São Luís, outra instituição religiosa fundada pela CEM/MICEB, e atualmente pertence à AICEB. Este Seminário é o principal centro de formação teológica dessa denominação, responsável por boa parte da formação de seus pastores e líderes eclesiais.

Contudo, vale a ressalva de que o campo de abrangência do livro ultrapassou o desta igreja, alcançando outras denominações evangélicas tanto pelo envolvimento dos missionários da MICEB com

18 *Unevangelized Fields Mission* [missão aos campos não evangelizados]

outras frentes e igrejas, quanto pelo fato de o Seminário atender à formação de lideranças de outras instituições evangélicas para além da AICEB.

Memórias de outros, memórias de si

A proposta apresentada no livro *Em Lugar do Espinheiro* foi evidenciar pessoas “que sofreram no trabalho do evangelho”, como modelos a serem seguidos por outros:

Este livro é um relato das experiências desses embaixadores de Cristo, chamados a servi-lo em seu próprio país, em sua região natal e em território indígena, chamados ao trabalho por outros embaixadores que os precederam, eles se tornaram testemunhas da graça e misericórdia do Pai Celestial.

Vai, pequeno livro, falar aos corações dos jovens cristãos desta terra e de outros países, para que eles também venham a ser Embaixadores de Cristo, chamando outros que ainda não ouviram as Boas Novas da salvação pela fé em Cristo... (MILLS, 1982[?], p. v).

Estes “embaixadores de Cristo” é uma referência direta aos seis biografados no livro, dos quais cinco homens e uma mulher, intercalados pelas memórias da própria autora. O título do livro justifica a relação: *Em lugar do espinheiro* é um termo que remete ao texto bíblico de Isaías 55:13 – “Em lugar do espinheiro crescerá o cipreste e em lugar da sarça, crescerá a murta; e será isto glória para o Senhor e memorial eterno, que jamais será extinto”¹⁹. As pessoas biografadas por Eva Mills foram identificadas como modelos de evangelistas, tal qual ciprestes que cresceram em lugar de espinheiros, tornando-se assim um “memorial eterno, que jamais será extinto”, ou seja, fizeram-se dignos de memória diante do grupo. Importante salientar que o termo *evangelistas* era acionado para identificar os

19 Versão da Bíblia Almeida Revista e Atualizada

brasileiros (os *nativos*) enquanto o termo *missionários* fazia referência a estrangeiros, apesar de dizer sobre um mesmo trabalho. Dentre os biografados por Eva Mills, apenas um não era brasileiro, ainda que tenha sido descrito como tal – a autora só o identificou ao final do capítulo como um de “seus colegas” (MILLS, 1982?, p. 32).

Ao elencar modelos de virtude, a autora assumiu o “poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação”, e construiu um “monumento” (LE GOFF, 1990, p. 111)²⁰ ao eternizá-los como embaixadores em seus livros:

Fôra a mão de Deus que os formara. Ele próprio lhes havia dado uma nova natureza. Sua mão os transformara de espinheiros a belos ciprestes. Sua promessa, “em lugar do espinheiro crescerá o cipreste” tem sido cumprida nas vidas de muita gente do vasto interior do norte do Brasil. Vidas transformadas por Deus em instrumento de sua justiça.

Estes ciprestes são os personagens deste livro; demonstrando o poder transformador de Deus em suas vidas. Por meio da fé... praticaram a justiça, obtiveram promessas... da fraqueza tiraram força, fizeram-se poderosos contra os poderes das trevas. Que o relato do seu andar pela fé seja instrumento nas mãos de Deus em chamar e preparar outros ciprestes a serem embaixadores para a sua glória (MILLS, 1986[?], p. viii).

Não obstante, ao biografar a outros, Eva Mills o faz em relação a si, como testemunha das histórias ali narradas. Antes de começar a narrar estes “dignos de memória”, ela apresenta sua própria biografia:

20 Segundo Le Goff (1990, p. 111), “as estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento”

Em 1928 vim a conhecer algumas pessoas das quais nunca poderia me esquecer. Foi quando cheguei a Barra do Corda, lugarejo situado às margens do Rio Mearim, na vasta região norte do Brasil. Comecei a estabelecer residência entre pessoas dessa parte do interior do Maranhão, cujas casas eram de paredes de adobe com tetos toscamente cobertos por folhas de palmeira, abundantes na região. Dormiam em redes e sua jornada de trabalho começava bem antes de amanhecer o dia.

Achava-me no meio de um povo hospitaleiro. Viajantes passando por ali eram sempre bem-vindos a participar do arroz e feijão cozidos em panelas de ferro sobre fogo à lenha. Sabiam muito bem preparar suas refeições simples. Faziam também rendas delicadas, além de fiar e tecer suas próprias redes, primorosamente guarneçadas de belas franjas.

Essas eram pessoas peritas no manejo de canoas no rio estreito, porém cheio de meandros. Não temiam andar descalças pelos caminhos pedregosos da floresta, enfrentando cobras venenosas de muitas espécies, escorpiões e outros animais peçonhentos. Caminhavam sem cuidado pela floresta onde se ouvia o rugido ameaçador da onça e o ruflar das asas dos morcegos. Conduziam suas embarcações através de correntezas imprevisíveis, manejando-as destramente com o auxílio de longas varas. Enfrentando com coragem o desconhecido das matas, mostrando paciência e resignação, ficava eu abismada ao ver os sorrisos em suas faces; e jamais vi qualquer sinal de queixa. Em sua presença sentia-me completamente ignorante, mal sabendo me adaptar à maneira simples de viver desse povo, nessa vasta e primitiva região, onde a moderna tecnologia ainda não havia chegado. Embora seu estilo de vida me desconcertasse, determinei a vencer, mal sabendo por onde começar para me adaptar a viver entre eles e como eles... (MILLS, 1982[?], p. iv, v, prefácio).

Este texto autobiográfico no prefácio do livro cumpre dois propósitos. O primeiro é o de apresentar a autora com a autoridade de uma testemunha *in loco*, capaz de narrar um grupo pioneiro que viveu entre um povo que ela conhecia. Ela viveu entre eles, dormiu em suas redes, viajou em seus rios, andou em suas selvas – como é evidenciado na imagem seguinte e em sua legenda, tal como aparece no livro:

Figura 02: “Naquela noite dormimos numa palhoça tal como esta, onde achamos outros prontos pra dormir”.



Fonte: Mills, 1982[?], p. 54

Dessa forma, Eva Mills cumpre ainda o segundo objetivo, que é o de incluir-se como partícipe do grupo que atuou em uma “vasta e primitiva região, onde a moderna tecnologia ainda não havia chegado” (MILLS, 1982[?], prefácio). É entre este povo e para este povo que Eva Mills passa a elencar modelos, convidando os leitores a fazerem o mesmo, como na legenda desta outra imagem:

Figura 03: “Quem está pronto a levar as boas novas do evangelho ao povo de vilazinhas como esta?”



Fonte: Mills, 1982[?], p. 41

Construindo representações

As imagens, que não estão postas por acaso, “assim como os textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular” (BURKE, 2005, p. 17). É como se elas trouxessem em si um “testemunho preciso”, fossem uma “testemunha ocular” dos fatos tais quais são ou foram um dia. Não servem só como ilustrações do texto. Elas são o próprio texto, no sentido de trazerem, elas mesmas, uma mensagem sobre as representações dialogadas no conjunto da obra.

As fotografias utilizadas no livro funcionam, assim, como “testemunhas” (BURKE, 2005) de personagens ou do estilo de vida ali narrado, todas com identificação ou alguma verossimilhança à cena descrita. Essa preocupação de identificar as pessoas, de provar os fatos e a verdade do que está ali narrado também revelam elementos do pacto-autobiográfico (LEJEUNE, 2008)²¹ presentes no livro, uma vez que esta não se pretendia uma obra de ficção. Também não era um livro biográfico, no sentido mais estrito do termo. Era um livro de memórias e as imagens cumpriam seus propósitos.

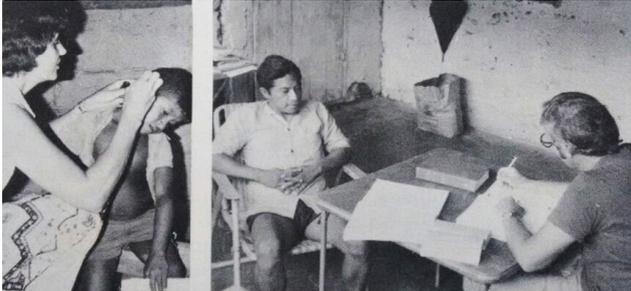
Nessa perspectiva, vale ponderar o fato de que as imagens utilizadas nem sempre mantiveram relação direta com o texto escrito. Em um olhar mais atento a essas fotografias, é possível identificar que as representações postuladas pela autora no texto não são inteiramente compatíveis com as representações propostas pelas imagens e suas legendas, possivelmente montadas no processo de editoração do livro.

Quando Eva Mills se propõe a destacar os “ciprestes em lugar de espinheiros” ou os “evangelistas”, ela está fazendo uma referência direta aos brasileiros/nativos a quem ela se propõe a narrar: um livro para brasileiros sobre brasileiros. Mas, ao contrário do recorte abrasilizado proposto pela autora, cuja escrita figura um evangelismo leigo e nativo,

21 Segundo Lejeune (2008), o pacto-autobiográfico se refere a um compromisso do autor-narrador-personagem em dizer a sua verdade ao leitor.

apesar de sua própria presença e de Perrin Smith nesse contexto²², as imagens figuram outros missionários que não são citados na narrativa, como as seguintes:

Figura 04: Missionários trabalhando junto a indígenas no Maranhão



Fonte: Mills, 1982[?], p. 27

No livro, a legenda da fotografia à esquerda é: “Carla, por assistência médica, mostra o amor de Cristo”; e à direita: “Carlos, ajudado por um índio crente, traduz as escrituras para a língua indígena” (MILLS, 1982[?], p. 27). Uma outra fotografia do casal em uma reunião com indígenas tem a seguinte legenda: “Carlos e sua esposa Carla, deixando tudo que este mundo oferece, ensinam as verdades da Bíblia aos Guajajaras” (MILLS, 1982[?], p. 38). Estes são os missionários Carl e Carole Harrison, que trabalharam no Brasil entre os anos de 1960 e 2002, e a quem é creditado o trabalho de tradução da Bíblia Guajajara (SILVA, [Brasil Presbiteriano] nov. 2007, p. 14). O período desses missionários no Brasil não coincide com o tempo de Eva Mills no país, não fazendo, portanto, parte de seu círculo ou de suas memórias no tempo em que trabalhou no Brasil.

22 Apesar de não possuir um capítulo específico para missionário Perrin Smith (ele não é um dos biografados), sua presença, assim como a da própria autora, permeia todas as narrativas do livro. Perrin Smith foi um missionário canadense que trabalhou de forma independente no Brasil (sem vínculos institucionais) e que tanto precedeu a chegada do casal Mills, quanto era o líder de referência na rede em que os Mills fizeram parte ao chegar ao Brasil, na região Centro-Sul Maranhense.

As imagens dos Harrisons, apesar de aparentemente desconexas, reforçam a construção da identidade da autora como uma missionária que também tinha “deixado tudo que este mundo oferece” para estar entre os silvícolas, com um convite que seria estendido a outros, conforme objetivo do livro. Em um dos capítulos, por exemplo, há uma descrição de Eva Mills de um primeiro contato numa aldeia indígena, precedendo e preparando o estabelecimento de outros missionários que ainda viriam, como Carl e Carole Harisson:

[...] por este primeiro passo, os índios ficaram prontos a receber outras visitas, e mais tarde missionários vieram a ensinar-lhes a Palavra de Deus na sua própria língua, deram remédios para aliviar suas febres, mostraram simpatia e amor, exibindo nas suas vidas a fragrância da presença de Cristo. (MILLS, 1982[?], p. 29)

Contudo, o nome de Carl Harrison não aparece só nas imagens, mas também nos pré-textuais recebendo parte dos créditos pelo processo de editoração do livro:

Sempre acompanhado de oração, este livro foi preparado, traduzido e aferido, auxiliado pelos servos de Deus, Dugal I. Smith e Dr. Carl H. Harrison, para que seja de estímulo tanto aos jovens crentes em Cristo, chamados a proclamar as boas novas de salvação [...] quanto para unir as forças da igreja de Cristo em suprir as necessidades dos evangelistas incansáveis. Dugal Smith é filho do pioneiro missionário canadense Perrin Smith, que foi grandemente usado por Deus durante mais de quarenta anos no vasto interior do norte do Brasil, e muitas vezes mencionado neste livro. Dr. Carl H. Harrison tem servido a Deus com entusiasmo e paixão entre os índios do Maranhão, especialmente em traduzir a Palavra de Deus na língua dos Guajajaras. Ambos me animaram apresentar este livro ao povo brasileiro. A Deus dou graças pelo auxílio oferecido em tempo oportuno. Que seja para a glória dele. (MILLS, 1982[?], p. ii)

Em Lugar do Espinheiro foi “preparado, traduzido e aferido” por Dugal Smith, filho de Perrin Smith, e por Carl Harrison, especialista em linguística. A ação destes dois missionários no processo de editoração do livro explica a utilização de algumas fotografias, como as do casal Harrison e de indígenas com os quais eles trabalhavam, e até mesmo a foto de Perrin Smith (figura 5), abrindo o primeiro capítulo do livro, na biografia de João Batista Pinheiro:

Figura 05: “Perrin Smith e esposa Ana no ano de 1941”



Fonte: Mills, 1982[?], p. 1

Em contato com o Dr. Carl Harrison, atualmente residindo nos Estados Unidos, com seus oitenta e três anos de idade, ele disse por meio de correspondência eletrônica que conheceria

a sra Eva Mills quando ela estava de cama, para morrer. Ela pediu que entrassem em contato com ela já que trabalhamos na mesma área do Brasil onde ela tinha trabalhado anos antes e ela queria conhecer o nosso trabalho. Ela estava numa casa de aposentados em Lancaster, Pennsylvania [...]

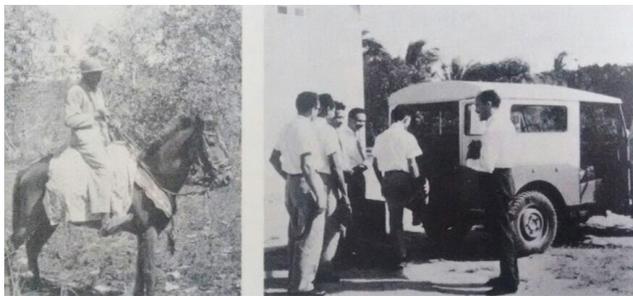
Ela pediu informação sobre o nosso trabalho, que ela colocou no livro (capítulo 4) e usou retratos nossos, já que ela mesmo não tinha muitos. Mas foi ela mesma que fez o livro. Nós a ajudamos com informação e encorajamento [...]

Providenciamos cópias dos retratos nossos, mas foi ela que os escolheu (HARRISON, [correspondência] 28 ago 2017).

Contudo, o que parece evidenciar escolhas ao acaso, ou escolhas por conveniência, ou por talvez representarem simplesmente as fotos que a edição ou autora teriam acesso, as fotografias ajudaram a construir ou reforçar uma representação para além da que foi anunciada inicialmente para o livro. A ênfase do livro em sua proposta está na participação dos brasileiros, inclusive pela escolha dos que foram considerados pela autora como dignos de memória nesse processo e justificando a escolha do título. Mas a presença das imagens dos missionários é capaz de contrapor esta que seria uma representação sobre os brasileiros, para uma representação que funde as duas ações (brasileiros e estrangeiros) e protagoniza a ação estrangeira que agiu conjuntamente ou até se sobrepôs à participação brasileira.

Reforçando esta ideia, em pelo menos duas outras imagens no livro aparecem alunos do Instituto Bíblico do Maranhão¹², representando o lugar legítimo (institucionalizado) de preparo desses *embaixadores*. A imagem a seguir é importante por suas representações:

Figura 06: Modelos de embaixadores de Cristo'



Fonte: Mills, 1982[?], p. 30

23 O Instituto Bíblico do Maranhão, fundado em 1936 por missionários da UFM, recebeu o nome de Seminário Cristão Evangélico do Norte em 1970, nome que mantém até os dias atuais em São Luís, Maranhão.

Ela é encontrada no capítulo que leva o nome de Tomaz, apresentado como um evangelista muito dedicado, com conhecimentos em medicina caseira que tratava os doentes no entorno de Pedreiras, no Maranhão. Na legenda da foto à esquerda (figura 6) está escrito: “Num burro tal como este Tomaz andava levando o evangelho ao povo de Pedreiras” (MILLS, 1982[?], p. 30).

Na foto à direita (figura 6), está a legenda: “Estudantes do Seminário Bíblico de Maranhão prontos a levar o evangelho às vilas fora da cidade” (MILLS, 1982[?], p. 30). Essas duas imagens justapostas sugerem um processo de evolução no trabalho missionário, de um evangelista sertanejo solitário, montado em lombo de burro, a um grupo de estudantes preparados academicamente, bem vestidos e polidamente apresentáveis, indo fazer o mesmo serviço de carro, sob a égide de uma instituição missionária.

A presença de missionários como Eva Mills no Maranhão e, especialmente, de suas escolas, a quem foram creditadas a preparação da primeira liderança brasileira da AICEB, vincula a presença da autora a um trabalho bem-sucedido entre os brasileiros, conforme as representações anteriores sugerem. Nas palavras de Stoner (1986):

Onde as escolas preparatórias da Eva Mills operaram, o empreendimento foi bem-sucedido, pois muitos jovens continuaram na escola bíblica depois de estarem preparados em seu programa. Isto demonstra claramente que, mesmo em um ambiente primitivo, Deus poderia fornecer a estrutura, o conteúdo e a motivação necessários para o início do treinamento teológico bem-sucedido (STONER, 1986, p. 72, tradução nossa)²⁴.

24 [Where Eva Mills's preparatory schools operated, the venture was quite successful, for many young people continued at the Bible school after being prepared in her program. This clearly demonstrated that even in a primitive setting, God could provide the structure, content and motivation necessary for the beginnings of successful theological training.]

O Instituto Bíblico aberto em 1936 no Maranhão é a mesma “escola bíblica” mencionada por Stoner na citação acima. A biografia da Mills, a partir (também) das representações postuladas no *Em Lugar do Espinheiro*, é vinculada à preparação e formação da primeira geração de brasileiros que viriam a dar prosseguimento ao trabalho de missionários pioneiros como ela.

O senhor com um livro na mão esperando os rapazes entrarem no carro, na figura 6, é o pastor Abdoral Fernandes da Silva. Ele foi aluno de Eva Mills em suas primeiras escolas no Maranhão. Tornou-se professor e diretor do Instituto Bíblico (Seminário Cristão Evangélico do Norte) e o primeiro brasileiro diretor da AICEB. A memória desse pastor se articula à de Eva Mills, tanto nos livros desta autora (MILLS, 1976; 1982[?]; 1986[?]) quanto nos dele (SILVA, 1997; 2005; 2006[?]), num exercício mútuo de legitimação um do outro e de uma consequente autolegitimação.

Dessa forma, a figura do pastor Abdoral Silva nessa imagem e em algumas referências pontuais no texto do livro é significativa para o conjunto da obra. Sua presença aqui fala mais sobre a autora do que necessariamente sobre ele: o sucesso de um é testemunho do sucesso do outro.

Considerações finais

Muitos caminhos de análise ainda estão a serem explorados nesse livro. *A priori*, como recorte proposto nesse texto, identificamos um livro com características marcadamente autobiográficas em que a autora, tanto de forma direta (quando fala especificamente sobre si) quanto indireta, tem sua identidade construída vinculada ao pioneirismo no processo de evangelização protestante do Norte/Nordeste brasileiros na primeira metade do século XX, ainda que sua proposta primeira tenha sido a construção da identidade de outros.

Identificamos uma obra que faz parte de um projeto autobiográfico complexo e multifacetado e que sua análise se fez necessária para compreendermos os caminhos de uma educação protestante empreendida em regiões remotas do Brasil. O que

tenha significado as escolas da Mills a partir das representações aqui analisadas faz parte das questões que ficam. Escolas que são situadas como marcos de uma transição com mudanças de comportamento, gestualidade, sensibilidades e perspectivas próprias do “processo civilizador” (ELIAS, 1994).

Em Lugar do Espinheiro é um livro sobre a autora, sobre suas experiências no Brasil, sobre aqueles que ela conheceu e o grupo do qual ela fez parte ou ajudou a formar, participando na formação de uma geração de “filhos de crentes pobres e analfabetos” (MILLS, 1976, p.2), conforme ela descreve no 8:28, para uma geração de pastores, professores e professoras, tal qual o exemplo do pastor Abdoral nesse livro. As representações contidas em suas obras, quer escritas por ela, quer construídas ou reforçadas através das imagens, estão, de alguma forma, ligadas entre si e cumprem propósitos distintos: tanto o de construir uma representação sobre estes “embaixadores” que (re) nasceram como “ciprestes em lugar de espinheiros”, quanto construir uma representação da autora como uma missionária cujo papel foi importante nesse processo.

Ao definir, construir e se inserir em um grupo de pioneiros, instituindo suas memórias, Eva Mills proporcionou visibilidade a esta rede de missionários-evangelistas no sertão maranhense e legitimou seu próprio lugar nesse campo. A memória de outros personagens nessa história constituiu um novo fazer autobiográfico. Um novo capítulo de sua vida fora apresentado, uma Eva Mills missionária, engajada em um projeto civilizacional protestante num interior primitivo²⁵ do Brasil.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças dos velhos. 11 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

25 “Interior primitivo” é um termo presente nas obras de Eva Mills como referência aos locais por onde ela passou/trabalhou no Brasil.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad.: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

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

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** (vol 1). Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994

FARIA, L.; LOBO, Y.L.; COELHO, P. (Orgs) **Histórias de vida, gênero e educação.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão ... [et al.] – Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à internet. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Baú de memórias, bastidores de histórias:** o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

MIGNOT, Ana Cristina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org). **Práticas de Memória Docente.** São Paulo: Cortez, 2003.

MILLS, Eva. 8:28. Lancaster: Brookshire Publications, 1976.

MILLS, Eva. **Em lugar do espinheiro.** Belém: Missão Cristã Evangélica do Brasil [1982?].

MILLS, Eva. **Stories from parakeet country.** Lancaster: UFM internacional [1986?].

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Trad. Angela M. S. Côrrea. 2 ed. 3a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol 5, n. 10, 1992.

SILVA, Abdoral Fernandes da. **A vida de um servo**: biografia, 2006[?].

SILVA, Abdoral Fernandes da. **Nossas raízes**: a história da Aliança das Igrejas Cristãs Evangélicas do Norte do Brasil (AICENB). 2 ed. São Luís, 1997.

SILVA, Abdoral Fernandes da. **Valorize sua identidade**: AICEB 1905-2005. São Luís, 2005.

SILVA, Alexandra Lima da. Narrativas de vida de ex-escravos como fonte/objeto para a história da educação. In: VASCONCELOS, M. C. C., CORDEIRO, V. M. R., VICENTE, P. P. (orgs). **(Auto)biografia, literatura e história**. Curitiba, PR: CVR, 2014.

STONER, Charles G. **A perspective on Theological education in north Brazil**. A major writing project submitted to the graduate council of the Luther Rice Seminary. In Partial Fulfillment of the requirements for the degree doctor of ministry. Georgia, USA, 1986.

STONER, Charles G. **Indians, Institutions and churches**: A history of the Evangelical Christian Mission of Brasil – MICEB. 1987.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; VICENTINI, Paula Perin. (Orgs.). **(Auto) Biografia, Literatura e História**. 1ed. Curitiba: CRV, 2014, v. Unico, p. 175-190.

VERAS, Loyde Anne Carreiro Silva. **Memórias da Terra de Beulá**: a construção de uma vida e produção de um lugar nas autobiografias de Eva Mills. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Educação e Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2017.

Entrevistas

DERSTINE, Carol Sue. Entrevista concedida à pesquisadora em 5 de janeiro de 2017

HARRISON, Carl. Entrevista concedida à pesquisadora em forma de correspondência eletrônica [e-mail] em 28 de agosto de 2017

Jornais

SILVA, Norval Oliveira. Lançada Bíblia na língua indígena Guajajara. *Brasil Presbiteriano*. ano 50, n. 638, nov. 2007



UNIDADE V

O professor Felismino Freitas na educação do Piauí-Brasil: história, memória e literatura (biográfica)

Marta Susany Moura Carvalho
Maria do Amparo Borges Ferro

A literatura biográfica é um importante instrumento utilizado na pesquisa histórica para a reconstituição de uma época. Dosse (2009) caracteriza a biografia como híbrida, pois durante a tentativa de reproduzir um vivido real passado, a mesma utiliza tanto a dimensão histórica como a dimensão ficcional. Dessa forma, a biografia se apresenta como um gênero de natureza mista, uma vez que não é possível reconstruir a vida real em sua totalidade, devido às lacunas de documentos e lapsos temporais. Esse mesmo autor conceitua biografia e caracteriza seu processo de construção da seguinte forma:

Escrever a vida é um horizonte inacessível, que, no entanto, sempre estimula o desejo de narrar e compreender. Todas as gerações aceitaram a aposta biográfica. Cada qual mobilizou o conjunto de instrumentos que tinha à disposição. Todavia, escrevem-se sem cessar as mesmas vidas, realçam-se as mesmas figuras, pois lacunas documentais, novas perguntas e esclarecimentos novos surgem a todo instante. A biografia, como a história, escreve-se

primeiro no presente, numa relação de implicação ainda mais forte quando há empatia por parte do autor (DOSSE, 2009, p. 11).

Portanto, a biografia, conforme a definição de Dosse, representa a possibilidade de se narrar a vida, utilizando-se de recursos variados que estejam ao alcance do autor que busca dar veracidade ao que apresenta. O gênero literário biografia tem sua autenticidade confirmada pela intencionalidade de verdade que o biógrafo procura demonstrar.

Após entendimento do que seja a biografia, faz-se necessária a compreensão de como se analisar essa narrativa. Para isso, buscou-se amparo nas ideias de Compagnon (2001), que distingue dois tipos de abordagens do estudo literário, uma ligada à História, ou seja, o texto como documento, e a outra representada pela linguística, que diz respeito ao texto como fato da língua.

Compagnon (2001, p. 222-223), ao discutir a “historicidade dos textos” e a “textualidade da história”, afirma que “a História é uma construção, um relato que, como tal, põe em cena tanto o presente como o passado”. Para ele, “a história literária é uma justaposição, uma colagem de textos e de discursos fragmentários ligados a cronologias diferenciais, alguns mais históricos, outros mais literários”. Nesse sentido, demonstra que a História, ao ser registrada em forma de texto, fará parte da literatura, uma vez que a biografia apresenta historicidade em seus textos e a história está textualizada dentro da obra literária. Esse fato se concretizará a partir do registro das lembranças de vidas que foram resgatadas pelos autores.

Chartier (2010) fala sobre a importância das obras de ficção no resgate da memória coletiva ou individual. Segundo o autor, estas memórias, transformadas em literatura fictícia ou nas narrativas biográficas, trazem uma riqueza de informações às vezes mais importantes que as dos livros de História.

Portanto, História e ficção interagem, apesar de serem distintas em suas essências, uma vez que “a ficção é um discurso que

informa do real, mas não pretende representá-lo nem abandonar-se nele, enquanto a História pretende dar uma representação adequada da realidade que foi e já não é” (CHARTIER, 2010, p.24).

Nesta perspectiva, a ficção representada pela literatura é construída a partir do passado, em diversos meios, incluindo os documentos próprios da História oficial. Ao se utilizar a literatura nas pesquisas de história, se está relacionando o passado, história e a memória.

A investigação de novas fontes, como a literatura, teve como influência a Nova História e, especialmente, a Nova História Cultural. Esta última, conhecida também como teoria cultural, surgiu a partir da Nova História, que, conforme Burke (1992, p. 11), se preocupa com toda atividade humana, ou seja, tudo tem uma história, e nas palavras do autor, “tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado”.

As fontes de literatura biográfica, por exemplo, trazem fragmentos da vida do biografado que fazem parte da cultura de uma época. Essas informações podem ser utilizadas como fonte de pesquisa histórica, uma vez que o pesquisador poderá fazer questionamentos a partir destes documentos, assim como realizado nesta pesquisa, a fim de decifrar alguns traços da educação piauiense, a partir de uma narrativa de vida. O uso da literatura biográfica como fonte de pesquisa contribuiu para a reunião de dados sobre a atuação do professor Felismino Freitas na educação do Piauí, possibilitando o processo investigativo.

Para Le Goff (1990, p. 471), após várias mudanças no estudo da História, torna-se prática comum entre os historiadores apanhar elementos que serão isolados e reagrupados, verificar sua pertinência, relacioná-los e por fim construí-los em conjunto. O autor afirma ainda que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento

permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p. 470).

Nessa concepção de documento como monumento, Le Goff (1990) mostra a importância de se analisar o documento, visualizando-o como parte integrante da sociedade. Assim, nessa mesma perspectiva, se firma a pesquisa realizada com fontes biográficas, tomadas como “documentos” descritos como “monumentos” que fazem parte daquela sociedade. Os documentos biográficos, presentes na obra analisada neste trabalho, serviram como suporte para se buscar o conhecimento sobre as práticas educativas da sociedade piauiense, dentro do recorte temporal estudado.

As recordações do grupo que formam a memória coletiva marcam as lembranças individuais e uns e outros se auxiliam mutuamente nesse processo. A pesquisa na área da História da Educação com fontes literárias vem com o propósito de reconstruir a memória do professor Felismino Freitas que, de alguma forma, estabeleceu relação com a memória coletiva da época estudada. De acordo com Halbwachs (1990), a memória individual não é isolada, uma vez que, para falar do seu passado, uma pessoa geralmente evoca lembranças de outras do meio social em que vive. Destarte, a memória coletiva sobrevive dessas lembranças individuais, que correspondem ao mesmo grupo.

Mas vale destacar que essas lembranças variam de indivíduo para indivíduo, como explica Halbwachs (1990, p. 51): “Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. Neste trabalho, buscou-se resgatar as memórias individuais do professor Felismino Freitas, demonstrando que em sua posição espacial e social, assumiu uma função de sujeito histórico, dentro do panorama educacional piauiense.

Percebe-se que os grupos sociais possuem peculiaridades próprias que podem ser identificadas segundo os acontecimentos que se assemelham. Então, dentro de um determinado período, as histórias

parciais de cada sujeito se aglomeram aos demais integrantes do grupo, nos mais diversos meios de convivência, e dessa forma originam uma memória coletiva.

Souza (2000) fala sobre os sujeitos históricos dos quais as Memórias podem servir para a construção do conhecimento do contexto histórico de uma sociedade:

[...] os indivíduos são sujeitos históricos e não apenas atores sociais [...] é preciso incorporar à análise histórica a ideia de que para compreender o que a escola realizou no seu passado, não é suficiente estudar ideias, discursos, programas, papéis sociais nela desempenhados, suas práticas e métodos de trabalho [...] (SOUZA, 2000, p. 51-52).

Ainda na visão de Souza (2012, p. 31), por meio da pesquisa com narrativas, podem-se descobrir aspectos socio-históricos, mediatizados entre a “história individual” e a “história social”. Ele cita ainda que não seja possível se separar o “eu profissional do eu pessoal” uma vez que existem características próprias do contexto histórico-cultural, político-ideológico e socioeconômico onde estão inseridos os educadores que se entrecruzam com o desenvolvimento do seu trabalho docente.

As representações e as vivências na educação são evidenciadas neste trabalho na obra literária biográfica, tais como as ações enquanto mestre e/ou profissional da educação nos colégios por onde o professor Felismino Freitas exerceu o magistério. Dessa maneira, confirma-se a relação da memória com a história do lugar e, sobretudo, com o seu pertencimento a um grupo social.

Este estudo busca aproximar-se com os procedimentos de análise utilizados na obra “Cazuza o sonho da escola ideal”, por Ferro (2010), que utiliza a literatura como fonte para o estudo histórico das representações da escola e de seus agentes, como professor e aluno. O relato é usado como estilo narrativo que, para a autora, é uma forma diferenciada de se pensar a realidade histórica. Percebe-se que as

memórias apresentam ligação ao lugar vivido pelo professor ou aluno, mostrando o seu pertencimento a um grupo.

Estudos em história baseados no cotidiano se tornam uma tendência. Como cita Jacques Le Goff (1990, p. 46), há uma “[...] necessidade de desenvolver os métodos de uma história a partir de textos até então desprezados – textos literários ou de arquivos que atestam humildes realidades cotidianas – os ‘etnotextos’”. Dessa forma, percebe-se que a pesquisa em história da educação com o uso da literatura como suporte auxilia o entendimento do passado da sociedade, uma vez que as fontes primárias não são facilmente encontradas.

Queiroz (2015) relaciona história e literatura do ponto de vista de um olhar sobre as fontes, confirmando a presença das diferenças entre os dois tipos de fontes, as oficiais e os textos literários, uma vez que, segundo a autora,

A História trata essencialmente do real, é um testemunho da sociedade, refere-se a uma trama complexa e efetiva de acontecimentos. A Literatura, para o que nos interessa, considera os possíveis da história, os possíveis até mesmo irrealizáveis aludem essencialmente ao virtual, ao potencial, a um repertório de possibilidades dadas pela história (QUEIROZ, 2015, p.81).

Esse novo olhar sobre as fontes e objetos literários foi alcançado, como foi dito anteriormente, com o advento da corrente historiográfica “Nova História Cultural”, que permitiu repensar a Literatura e propor relações entre História e Literatura.

A problemática das fontes foi impulsionadora para a pesquisa da biografia do professor Felismino Freitas, pois se acreditava que esta traria informações complementares da historiografia sobre a educação piauiense. Mesmo que fossem apresentados relatos particulares, estes poderiam ser usados como um comparativo da realidade educacional da época.

A escolha do material para análise partiu da proximidade dos conteúdos com a temática educação primária.

O pressuposto essencial das metodologias propostas para a análise de textos em pesquisa histórica é o de que um documento é sempre portador de um discurso que, assim considerado, não pode ser visto como algo transparente. Ao debruçar-se sobre um documento, o historiador deve sempre atentar, portanto, para o modo através do qual se apresenta o conteúdo histórico que pretende examinar, quer se trate de uma simples informação, quer se trate de ideias (FLAMARION; VAINFAS, 1997, p. 272).

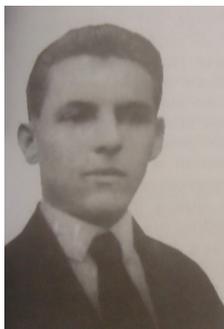
Durante a análise dos dados, foi utilizado o conceito de “análise de conteúdo”, mais particularmente o sentido de categorização. Segundo Bardin (1994, p. 117), a categorização consiste em classificar os elementos de um conjunto, por diferenciação e depois reagrupamento, de acordo com a semelhança. Para categorizar os dados coletados, se faz necessário definir critérios, ou seja, escolher as unidades de registro dentro da análise de conteúdo. Portanto, após escolhido o documento, ele foi explorado e analisado, porém durante a escolha, ou seja, na pré-análise foi feita a categorização dos dados, que corresponde à organização da análise a partir de categorias.

Entre as categorias analisadas, estão “as práticas educativas”, que trazem informações sobre a atuação do professor. Na visão de Libâneo (1994, p. 16), a prática educativa é “um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”. Segundo o autor, a prática educativa é responsável pelo “processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”. O autor demonstra que a educação pode influenciar as mudanças sociais, tanto individual como coletivamente.

A obra foi analisada considerando o recorte temporal de 1912 a 1970, que compreende o tempo de exercício de Felismino Freitas na área da educação, focalizando o período em que o mesmo vivenciou o processo educacional do ensino no Piauí, seja enquanto docente, diretor de colégio ou inspetor de ensino.

A foto do professor representada na figura 1 está presente na sua biografia: “Professor Felismino Freitas: Educação como Missão e Vocação”, onde consta que foi tirada no ano de 1917, quando concluiu o curso Normal em Teresina. A foto foi um presente do professor à sua irmã Adelaide de Moraes Freitas, uma das autoras desta obra.

Figura 01: Professor Felismino Freitas



Fonte: (FREITAS; FREITAS; SOUSA, 2009, p.89)

Felismino Tavares de Freitas, renomeado Felismino Freitas Weser (nome escolhido por ele em homenagem a um general Alemão da 1ª Guerra Mundial), nasceu no ano de 1895, na cidade de Piripiri. Seu pai era o tenente da guarda nacional (título honorífico) e comerciante Antônio de Freitas e Silva Sampaio, e sua mãe Leonília de Moraes Garcia Freitas.

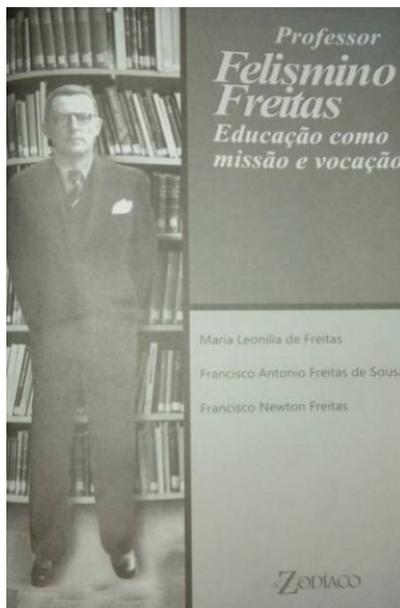
Iniciou seus estudos no Instituto Arco-Verde, fundado em Piripiri pelo padre Antônio Bezerra de Menezes, juntamente com o juiz José Arimathéa Tito e o Sr. João de Freitas Filho. Em 1912, o padre Antônio Bezerra foi transferido para Pedro II e levou Felismino Freitas, aos 17 anos, para ajudá-lo a lecionar, e juntos fundaram o colégio Pedro II. No ano seguinte, Felismino Freitas retornou a Piripiri e fundou o colégio Castelo, em parceria com seu primo Álvaro Alves Ferreira. Em 1919, Felismino Freitas se formou na antiga Escola Normal de Teresina (Instituto de Educação Superior Antonino Freire), tornando-se o primeiro normalista homem do Estado. Felismino Freitas trabalhou tanto como professor leigo quanto como professor normalista. Portanto, atuou no nível particular, enquanto professor leigo, e no ensino público, já como normalista, nas Escolas Reunidas Padre Freitas, em 1929. Neste

mesmo ano, assumiu uma nova função, de Inspetor Técnico de Ensino, e foi morar na capital do Estado.

Na capital piauiense, lecionou e foi diretor do Colégio São Francisco de Sales (Diocesano) e professor no Grupo Escolar Mathias Olympio. Em Floriano-PI, no ano de 1930, lecionou no Liceu Municipal e na Escola Normal de Floriano (escolas que ajudou a fundar). Aposentado em 1937, fundou, em 1938, em parceria com o professor Moacir Ribeiro Madeira Campos, o “Ateneu Piauiense” e a “Academia de Comércio do Piauí”. Em 1942, Felismino criou o Ginásio Demóstenes Avelino, em Teresina. Felismino Freitas foi ainda jornalista, poeta do Cenáculo Piauiense de Letras, pioneiro da educação noturna, inspetor e diretor da Instrução Pública do Estado do Piauí. Na escola por ele criada em Piriipiri, fundou um jornal conhecido como “Periperi”, e no Colégio Demóstenes Avelino, a revista “O Zodíaco”. Esse nome Zodíaco era uma homenagem ao poeta piauiense Da Costa e Silva.

Biografia: professor Felismino Freitas: educação como missão e vocação

Figura 02: Capa do livro “Professor Felismino Freitas: educação como missão e vocação”



Fonte: Livro “Professor Felismino Freitas: Educação como Missão e Vocação” (2009).

Felismino Freitas foi biografado na obra “Professor Felismino Freitas: Educação como Missão e Vocação”, escrita por seus familiares: Maria Leonília de Freitas, Francisco Antônio Freitas de Sousa e Francisco Newton Freitas. No livro, foram escritas suas memórias, reunidas a partir dos depoimentos de pessoas que conviveram com ele no trabalho ou na vida pessoal. O livro está dividido em quatro capítulos, a saber:

O primeiro, denominado “Antecedentes Históricos”, é iniciado pela epígrafe do discurso proferido pelo professor Felismino Freitas, na solenidade de formatura do colégio “Dr. Demóstenes Avelino”, do qual era diretor, em 1943. Em seguida, o deputado e ex-aluno Ribeiro Magalhães faz uma homenagem ao mestre, falando da sua importância para a memória social do Estado. Ainda neste capítulo é escrita a história da cidade de Piri-piri e de seus conterrâneos.

No segundo capítulo, “De Pery-Pery”, é feita uma discussão sobre os agentes da educação no Brasil e no Piauí do século XIX, destacando a importância dos padres-mestres e das escolas confessionais, principalmente católicas, na expansão da educação escolar. Refere-se também às influências dos evangélicos na instrução piauiense no mesmo século, como, por exemplo, na cidade de Corrente, pioneira na educação escolar evangélica. Discute ainda sobre a entrada dos profissionais liberais no ofício de magistério, com a expansão do ensino formal, e a inserção das mulheres nessa carreira. Nesse contexto, apresenta-se o professor Felismino Freitas, sua história de vida, e sua iniciação na profissão docente.

A biografia é continuada com o terceiro capítulo, que narra “a vida do professor Felismino Freitas”, relatando fatos de quando o professor passa a morar na cidade de Teresina, no final do ano de 1929, e da sua inclusão com grupos de intelectuais, como a participação nas atividades literárias do “Cenáculo Piauiense”, no ano de 1933. Esta seção do livro também mostra sua ascensão profissional como inspetor técnico de ensino no ano de 1932, e mais tarde como diretor e fundador do colégio “Dr. Demóstenes Avelino”.

No quarto e último capítulo, são apresentados os testemunhos de familiares e amigos com os relatos sobre a vida do professor Felismino Freitas, que serviram de fonte para a construção da obra. Esses mesmos familiares reuniram-se e lançaram a presente biografia “Professor Felismino Freitas: Educação como Missão e Vocação”, no ano de 2009, como forma de perpetuar a atuação do mestre na educação piauiense.

A saga do professor Felismino Freitas – luta pelo reconhecimento

Felismino Freitas foi mestre-escola, professor, fundador de colégio, pioneiro da educação noturna, inspetor e Diretor da Instrução Pública do Estado do Piauí, dentre outros cargos. Destaca-se entre suas ações a criação do Ginásio “Dr. Demóstenes Avelino”, na capital, em 1º de dezembro de 1942, e, ainda, sua atuação como Inspetor Técnico do ensino público, na qual se percebe o seu desapontamento em ver, durante suas viagens, as escolas simples e uma população que foi descrita como frágil nos relatórios de trabalho.

Contudo, tinha a esperança, de ver “a educação de massa com qualidade”, o que seria para ele a solução para os problemas nacionais, principalmente do que ele chamava de “analfabetismo crônico” (FREITAS; FREITAS; SOUSA, 2009, p. 22).

Ainda segundo os autores acima mencionados, Felismino Freitas formou-se professor do ensino primário na Escola Normal Oficial, em Teresina, em 1917, e teve uma educação extremamente patriótica. Registra-se ainda que na época essa formação era exclusividade do público feminino e, a partir do Decreto nº 434, de 19 de abril de 1910, a instrução foi regulamentada e uma das mudanças foi justamente a possibilidade da habilitação de homens para o magistério, sendo o prof. Felismino o primeiro professor formado no Piauí.

O professor foi estigmatizado, assim como era todo homem que se aventurava no magistério primário, como “vocacionado”, uma vez que não era uma profissão bem remunerada e, para a sociedade de 1935, isso era um “prejuízo para a nação”, pois o homem deveria suprir as necessidades econômicas inerentes à masculinidade (FREITAS;

FREITAS; SOUSA, 2009, p. 91). Mas, apesar de enfrentar o preconceito, seus familiares relatam que ele se identificava com o que fazia e não queria desistir do que gostava e sabia fazer.

Em 1929, passou a morar em Teresina com sua família. Deixou a cidade de Piri-piri, onde foi mestre-escola e, ao chegar na capital, trabalhou por pouco tempo no Grupo Escolar Mathias Olympio, no bairro Por enquanto. Depois foi para a cidade de Floriano, onde morou por dois anos atuando como Inspetor Técnico do ensino e trabalhando na inspeção da construção do Liceu Municipal e Escola Normal daquela localidade, em 1930. No ano de 1932, passou a morar definitivamente na cidade de Teresina, onde desenvolveu um intenso trabalho na área educacional, destacando-se como diretor do Colégio Demóstenes Avelino.

De 1932 a 1937, desenvolveu árdua tarefa: colocar o Piauí na vanguarda da educação nacional tanto em quantidade quanto em qualidade e organização. Este período constitui uma das páginas mais brilhantes da educação piauiense de todos os tempos [...] Em 1942 reconstruiu e ampliou o velho solar do Dr. Demóstenes Avelino (magistrado), para nele fazer funcionar o Ginásio 'Dr. Demóstenes Avelino' (FREITAS; FREITAS; SOUSA, 2009, p. 97).

Felismino Freitas acreditava na educação como solução para os problemas nacionais, principalmente o analfabetismo crônico. Sob influência do positivismo, via nas letras, na moral e no civismo a formação do caráter do homem civilizado, apesar das dificuldades da profissão, e do preconceito a ele apontado, pois, para a sociedade da época, a mulher deveria assumir o papel de professora, por ter um instinto materno natural. Contudo, o mestre Felismino Freitas provou o contrário, exercendo sua profissão de magistério com vocação, e fez do ofício das letras a sua sobrevivência material, rompendo com os estereótipos educacionais criados naquele período. A mais representativa forma de luta pelo seu espaço no magistério foi justamente sua formação na Escola Normal, para atuar como professor primário.

A Escola Normal tinha como objetivo principal o papel de formar docentes competentes para implantação do novo modelo educacional, substituindo o professorado sem formação ou com pouca instrução, que atuava temporariamente, os mestres-escolas, ou com certa permanência, no caso os professores leigos. Daí também a preocupação em construir prédios escolares adequados, surgindo então o estabelecimento público, Grupo Escolar, local destinado para atuação do docente qualificado.

O papel das normalistas dentro do magistério primário era de suma importância para a sociedade piauiense. Sousa (2015) traz um discurso da normalista Jandira Campelo, em 1925, que demonstra a percepção do que representava ser professora normalista naquela época:

Sem o concurso feminino não seria possível fazer da aula o prolongamento do lar, porquanto o papel de mãe só podia ser assumido por uma outra mulher, em que o ente frágil que era confiado despertasse a mesma simpatia afetuosa que ela já estava habituada a dispensar pelo menos ao irmãozinho cuja recordação a outra criança lhe desperta [...] Minhas colegas: devemos nos tornar dignas da expectativa que nos olha a sociedade piauiense. 'A nossa divisa deve ser tudo pela instrução'. Alheamo-nos de nós próprias, não encarecemos sacrifícios, cultivemos a virtude da abnegação, a fim de sermos qual missionárias de nova cruzada, difundir o ensino onde quer que a nossa ação seja reclamada mais eficiente se torne (CAMPELO apud, SOUSA, 2015, p. 86).

O discurso da aluna normalista demonstra o importante papel que a formação na Escola Normal representava, além de confirmar o pensamento daquele período, de que a mulher seria o profissional ideal para assumir o magistério. Todavia, constata-se nas análises literárias deste trabalho a presença marcante de um normalista do sexo masculino de grande destaque, o professor Felismino Freitas, que teve que lidar com esse tipo de estereótipo da profissão docente, para o

ensino primário. Mas este fato não o fez desistir de sua vocação, ele atuou com dedicação e comprometimento, assumindo outros cargos importantes dentro do sistema educativo, como inspetor de ensino e posteriormente diretor de colégio.

Essa transição do professor Felismino Freitas por outros campos da educação é, segundo Demartini e Antunes (2002), um marco comum nas trajetórias dos professores homens, uma vez que a atuação deles em sala de aula durava pouco, sendo estes, ainda no início da carreira de professor, promovidos a diretores ou convidados para assumirem cargos técnicos no próprio sistema educacional.

Destarte, desde o final do Império, as mulheres adentraram a Escola Normal e houve uma expansão desse público neste espaço escolar de formação em detrimento ao masculino. Pois, não sendo permitido na época que as mulheres prosseguissem os estudos no nível superior, ali era uma oportunidade para as mulheres avançarem seus estudos além do primário, servia também como promissor de uma profissão vista como preferencialmente feminina, a carreira de magistério.

Ocorria dessa maneira um movimento interno de feminização no processo de profissionalização do magistério primário, consolidando-se numericamente como uma profissão feminina, e ainda como única profissão institucionalizada de emprego para mulheres de classe média até o final da década de 1930. O conceito de vocação foi incorporado ao discurso sobre a importância do trabalho feminino. Acredita-se que as lembranças presentes na biografia de Felismino Freitas trazem novos elementos para a historiografia, que podem servir como complemento para os documentos oficiais na reconstituição dos acontecimentos históricos sobre a educação piauiense.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DOSSE, François. **O Desafio biográfico: Escrever uma vida**. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira (Org). **Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina**. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Cazuza e sonho da escola ideal**. São Luís: EDUFMA, 2010.

FLAMARION, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (Org). **Domínios da História**. Ensaios de Teoria e Metodologia. 5 ed. Editora Campus: Rio de Janeiro, 1997. Disponível em ><http://lelivros.org/book/download-dominios-da-historia-ciro-flamarion-cardos-em-epub-mobi-e-pdf/><Acesso em: 15. Dez. 2017.

FREITAS, Maria Leonília de; FREITAS, Francisco Newton; SOUSA, Francisco Antônio Freitas de. **Professor Felismino Freitas: educação como missão e vocação**. Teresina: Zodíaco, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Do singular ao plural**. 2 ed. Teresina: EDUFPI, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ALMEIDA, Joselito Brito de. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

SOUSA, Jane Bezerra. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX, a história de vida de Nevinha Santos**, Uberlândia: EDUFU, 2015.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: IFAN- CDAPH. EDUSF. 2000.



UNIDADE VI

O menino Catônio nas escolas piauienses do início do século xx: onde a literatura e história da educação se encontram

Amada de Cássia Campos Reis
Maria do Amparo Borges Ferro

Os historiadores educacionais, amparados pelo alargamento teórico e metodológico ocasionado com o advento da Nova História Cultural, vêm ousando utilizar fontes diversas, superando o enquadramento da historiografia tradicional. Ultimamente, tem-se observado o crescimento de pesquisas que tomam a Literatura como fonte de estudo em História da Educação, procurando fazer uma aproximação entre essas áreas. É nesse âmbito que se insere esse artigo, o qual busca apresentar aspectos da educação piauiense contidos na obra literária autorreferenciada de título “Narrativas Autobiográficas”, em que o autor Bugyja Britto relata a realidade histórica e social por ele vivida nos seus primeiros quinze anos de existência.

O livro analisado, “Narrativas Autobiográficas”, possui 221 páginas, divididas em três partes. Na primeira parte, o autor fala de seus ascendentes familiares; na segunda parte, narra os fatos ocorridos na sua cidade natal, Oeiras, antiga capital do Piauí, que vai do seu nascimento, ocorrido em 21 de maio de 1907, até a mudança do

mesmo para Teresina, no ano de 1915, cenário em que se desenrola a terceira parte da obra e que se estende até o ano de 1922. Porém, para esse trabalho, atém-se apenas aos episódios relacionados à educação, fundamentando-os à luz da legislação e referências historiográficas existentes, visando, assim, a partir da literatura, traçar aspectos da História da Educação no Piauí nos anos do primeiro período republicano.

Apesar do uso da literatura sofrer críticas por parte de alguns pesquisadores, sob o argumento de que a mesma está carregada de subjetividade imaginativa, ela traz consigo a revelação de uma forma de ser da sociedade que contribui para a compreensão de um determinado período histórico. Ferro (2010), mesmo reconhecendo a possibilidade de críticas aos recentes trabalhos historiográficos educacionais que fazem uso de relatos literários antes marginalizados, considera os textos memorialísticos como fontes preciosas para a pesquisa na área da História da Educação. Vale lembrar que a literatura já retratava a realidade educacional quando esta ainda não se constituía como objeto de estudo e resultados de pesquisas no âmbito acadêmico e científico, como muito bem diz Lopes e Galvão (2001, p.85):

[...] durante muitos anos essa realidade foi trazida por outro tipo de texto, os literários: romances, novelas, pequenos contos para crianças, literatura religiosa e moral, até mesmo a poesia. Em História da Educação, essa fonte começa a ser mais bem aproveitada e tem propiciado emergirem do desconhecido o cotidiano de escolas, formas de socialização, maneiras de trajar, relações, tudo isso que faz parte da vida de homens e mulheres [...].

Lopes (2005) afirma que usar a Literatura como fonte para a História da Educação não se constitui uma anormalidade metodológica, pois outras fontes também podem causar desvios, dependendo da maneira como forem utilizadas, e acrescenta que o importante é evitar o anacronismo. Dessa forma, procura-se seguir as orientações dessa autora quando ela ressalta que a História da Educação encontra na literatura uma rica fonte de dados que foram desprezados

pela historiografia que utilizava apenas os documentos oficiais como fontes. Porém, chama atenção para evitar o uso da literatura como única fonte de informação, devendo esta ser cruzada e articulada com outros tipos de fontes pelo historiador.

Segundo Pasavento (2003, p. 39), a Literatura se torna uma fonte especial para o trabalho do historiador, caso o seu problema esteja focado em “resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo”. Além do mais, deve-se levar em conta também na análise de uma obra literária a presença do narrador, do autor e do contexto em constante interlocução com o historiador, possibilitando o confronto dos dados, pois “é dentro de uma intertextualidade que é possível escrever uma história que tenha a literatura como fonte”, diz Lopes (2005, p. 165-166), e acrescenta essa autora que

são múltiplas, são fascinantes, são deliciosas e são arriscosas as relações entre a História da Educação e a Literatura. Quase tudo está por ser feito. Se nos ativermos a referenciais teóricos duros nada faremos; se formos frouxos durante a pesquisa, na formulação das questões, na aplicação dos métodos e dos conceitos e na interpretação dos dados, nada faremos que preste (LOPES, 2005, p. 174).

Este trabalho toma como fonte a obra literária “Narrativas Autobiográficas” que, como o próprio nome já sugere, pode ser considerada do gênero narrativa, do tipo autobiografia, no qual o autor e narrador se confundem, é uma escrita de si. Nele, o autor procura expor, na forma de um eu-narrador, suas memórias, invocando fatos que foram representativos em sua vida de criança e juventude. São essas reminiscências que formam o núcleo central da obra em torno do qual outros fatos concomitantes são relatados. Na apresentação da obra, o próprio autor alerta para o caráter lacunar da mesma, dizendo que, por ser “um livro de Memórias – como muitas cousas da vida –

não pode inteiramente expressar a pura verdade, porquanto muitas ocorrências, nele, são omitidas” (BRITTO, 1977, p.7).

Com isso, pode-se perceber que essa escrita de si é seletiva e por ser um “livro íntimo”, como diz o próprio autor, alguns acontecimentos podem ser dispensados por acanhamento e outros revelados e melhorados por vaidade ou conveniência. Cabe ao historiador que toma como fonte textos memorialísticos o cuidado de problematizá-los e analisá-los apuradamente, não esquecendo de que essas reminiscências são de um passado (re)construído e (re)elaborado a partir da posição do autor no presente, como bem fala Halbwachs (2004, p. 75-76): “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”.

Souza (2008) considera a abordagem (auto)biográfica uma porta aberta para a construção de um conhecimento sobre si, sobre o contexto em que o sujeito está inserido, revelando o seu cotidiano. Segundo esse pesquisador, a escrita de si trouxe para a pesquisa em História da Educação “contribuições férteis para a compreensão da cultura e do cotidiano escolar, da memória material da escola e se apropriado das escritas (auto)biográficas, das narrativas de formação, como testemunhos, indicativos, das relações com a escola” (SOUZA, 2008, p. 45-46).

A escolha da obra “Narrativas Autobiográficas” como base para análise e como fonte de informações para a construção desse texto se deu pelo fato dos conteúdos relacionados à educação contidos nas narrativas corresponderem ao mesmo espaço geográfico e temporal de interesse de estudo das autoras desse trabalho, oportunizando a compreensão da cultura escolar que caracterizava a educação piauiense nas duas primeiras décadas do século XX.

A educação doméstica do menino Catônio em Oeiras

O menino Catônio, a quem se faz referência nesse trabalho, era o codinome usado no ambiente familiar para Antônio Bugyja de

Souza Britto, que no meio literário era conhecido apenas como Bugyja Britto. Ele nasceu em Oeiras, em 21 de maio de 1907, no seio de uma família de posses e destaque social, em um lugar privilegiado da cidade, a Casa-Grande da família Britto, hoje Solar dos Reis, situada na Praça das Vitórias, com agradável vista panorâmica, tendo ao fundo a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Vitória, primeiro templo católico piauiense, ao redor do qual surgiu e se desenvolveu a vila da Mocha, depois cidade de Oeiras, e primeira capital do Piauí por 134 anos, até sua transferência, em 1852, para a atual capital Teresina.

O Piauí entrou no período republicano apresentando uma grande massa de analfabetos, com um número de escolas insuficientes para atendimento dessa demanda, o que veio implicar, no início do século XX, num baixo desenvolvimento cultural do Estado, agravado “pela inexistência de bibliotecas públicas, livrarias e tipografias, enfim, pela soma de fatores de ordem econômica e política que contribuíram para instalação de um quadro de debilidade da cultura” (MAGALHÃES, 1998, p. 33). Esta situação de precariedade já havia sido relatada, em 1889, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco Pedro Sampaio, constatando que “as escolas públicas da província, com exceção das da capital, são verdadeiros albergues” e acrescenta que nessas escolas “nota-se o desanimo, o indiferentismo, o atraso, o aniquilamento da instrução pública primária, devido à negligencia do nosso governo que não tem sabido curar deste importante ramo do serviço público” (PIAUHY, RELATÓRIO DO DOUTOR DIRETOR GERAL..., 1889).

Devido ao descuido do governo para com a educação piauiense, esta ficou à deriva, entregando sua sorte às tentativas legais, quase sempre frustradas. Isso fez com que a educação pública, sem acertar seus passos nos anos iniciais do regime republicano, criasse abertura para a iniciativa privada. Segundo Reis (2009), na cidade de Oeiras, no dito momento, as escolas particulares tornaram-se maioria, dada à sua procura pela sociedade elitizada local, por um ensino de melhor qualidade diante do descaso governamental para com o ensino público.

Encontrando-se a educação piauiense e, em particular, a oeirense, em estado praticamente de abandono, não é de se estranhar que o menino Catônio tenha sido introduzido ao mundo das letras e dos números no ambiente privado do seu lar e ainda tendo a vantagem de não ter que pagar para isso, uma vez que convivia diretamente com familiares letrados e que prezavam pela boa educação de seus descendentes. Essa prática, porém, era restrita à elite social, pois a grande maioria das famílias piauienses do início do período republicano era formada por analfabetos, como atesta Reis (2009, p. 167), ao dizer que o “Piauí apontou para o século XX com grande parte da população excluída das escolas e apresentando uma taxa de analfabetismo muito alta”.

Um dos familiares que contribuiu de forma contundente para a educação de Bugyja Britto foi o seu avô paterno, o intelectual Benedito de Souza Britto, coronel da Guarda-Nacional que exerceu em Oeiras a função de advogado provisionado, farmacêutico prático, além de ter servido à imprensa e ao magistério e exercido o papel de político como deputado (BRITTO, 1977; FALCI, 2007). Seu avô, conforme Reis (2009, p. 178) foi “professor público vitalício de 1^{as} letras do sexo masculino da cidade de Oeiras [em 1857]. Nessa data lecionava para uma turma de 19 alunos. Foi Inspetor literário da cidade de Oeiras em 1875”. Esse fato vem comprovar o que geralmente ocorria nas escolas piauienses, em que a falta de professor com qualificação pedagógica fazia com que pessoas instruídas contribuíssem com a educação local assumindo o magistério como uma profissão auxiliar com o propósito altruísta ou para aumentar a renda familiar (FERRO, 1996; REIS, 2009).

O avô paterno de Catônio, mantendo ainda dentro de si o seu espírito professoral, não perdia a oportunidade de colocar seu neto em situações concretas de aprendizagem, principalmente criando problemas de Matemática e arranjkando situações para que sua resolução fosse encontrada por meio da própria vivência, fazendo dele um menino de recado na tenra idade de seis anos. Rememorando uma dessas situações, conta o próprio Britto (1977, p.81) que seu avô

Benedito o chamou para fazer um mandado e o colocou diante da seguinte situação-problema:

- Seu Catônio, tome este dinheiro (era um tostão ou cem réis, que assim – \$100 – se representava graficamente) e vá à loja do Seu Urbano comprar uma folha de papel almaço. A loja é bem ali (e apontou o dedo). O preço do papel é de vinte e dois vinténs (40 réis), de forma que há troco a voltar (destaque em *italico* feito pelo próprio autor).

Na circunstância acima, percebe-se uma preocupação didática do velho professor Benedito Britto de introduzir o neto Catônio no mundo dos números de maneira prática e lúdica. Isso leva a crer que o menino, antes mesmo de matricular-se em uma escola formal, já tinha familiaridade com problemas matemáticos simples envolvendo as operações (adição e subtração), o que deve ter contribuído positivamente na sua vida escolar. Essa estratégia empregada pelo mestre aposentado vem demonstrar o uso do moderno método intuitivo ou lições de coisas que havia se tornado usual no campo pedagógico da época, como tentativa de quebrar a rigidez do ensino abstrato. Por esse método, a aprendizagem deveria ocorrer de forma prazerosa, pela descoberta, e apoiada nos sentidos.

No seio da família, coube à mãe de Catônio, Anna Cavalcante Monteiro Bugyja de Souza Britto, desasná-lo através da Carta de ABC, como forma de uma preparação para sua entrada no mundo escolar. Essa experiência foi marcante na vida do menino Catônio, fazendo com que Britto (1977, p. 86) descrevesse com detalhes essa ocorrência guardada em sua memória por 63 anos:

Quando eu tinha 7 anos, precisamente em maio de 1914, minha Mãe entendeu de me ensinar as primeiras letras, via Carta de ABC. Aprendi a soletrar e a compor as sílabas, de forma que não me foi difícil, 4 ou 5 meses depois, ler as 3 minúsculas histórias que figuravam no fim da Carta: a da abelhinha, a do cordeirinho teimoso e a do achado de um filhote de passarinho, no valado

de uma quinta; acabei decorando-as posteriormente por motivo de tanto lê-las. As palavras das 3 histórias tinham as sílabas separadas, uma a uma por um traço de união. A que eu achava mais bonita era a da abelhinha; a do cordeirinho teimoso trazia-me medo; e a do ninho de passarinho provoca-me tristeza.

Ao relatar essas lembranças, o autor deixa claro o método de leitura utilizado pela sua mãe – o da silabação ou soletração, também chamado de método sintético. Esse método consiste em iniciar o processo de alfabetização da parte para o todo, a partir da letra – elemento mais simples, para a palavra, elemento mais complexo. O método sintético era muito usado nas antigas escolas imperiais, porém, com o advento da república e a preocupação em modernizar a educação, ele passa a ser muito criticado e substituído pelo método analítico que, por um caminho oposto daquele, toma primeiramente a palavra como um todo e prosseguia com o seu desmembramento em direção às sílabas e por fim às letras, indo assim do todo para as partes.

A crítica que recaía sobre o método sintético ocorria principalmente por esse ser mecânico e valorizar a memorização ao invés de estimular o pensamento da criança (REIS, 2009). No Brasil, o método analítico foi adotado inicialmente em São Paulo, no final do século XIX, quando da criação dos grupos escolares, como uma das inovações pedagógicas propostas às escolas republicanas, e vai penetrando em outros estados juntamente com as ideias escolanovistas. Porém, esse avanço não fez abolir totalmente o método sintético, muitas vezes resultando em uma síntese entre ambos.

Saber ler na tenra idade de 7 anos, no Piauí do início do século XX, em que ser analfabeto era a condição comum de sua população, causava espanto e admiração de muitos. Com o menino Catônio foi assim, não faltavam pessoas que, surpresas com sua desenvoltura, quisessem testar o seu prodígio. Um fato desses foi relatado por Britto (1977), quando recordava uma ida à fazenda Tranqueira, nos arredores de Oeiras, e uma das primeiras fazendas de gado criada na então Capitania de São José do Piauí, na qual, enquanto propriedade de Antônio Soares Thouguia, em 1697, os moradores da região

decidiram sobre a construção do primeiro templo católico do Piauí, a Igreja de N. S. da Vitória e também residência de inverno preferida pelo Presidente da Província, Manoel de Sousa Martins, o Visconde da Parnaíba, para passar os meses de fevereiro e março que eram fartos em leite, queijos e caças. Na garupa de um cavalo montado por Francisco Henriques de Souza Britto, lá ia Catônio tendo seus conhecimentos testados por esse que era seu primo mais velho:

Ainda hoje me lembro algo das peripécias da viagem. Eu, na garupa do cavalo montado por Francisco, saí da cidade às 13 horas. Eu estava aprendendo a ler, naquele ano. Começava a soletrar as palavras; unia as sílabas dos empregados nas histórias que a minha Carta de ABC trazia. A certa altura, o Francisco, que sabia da minha aprendizagem com minha Mãe, em casa, disse-me: ‘pois soletre limão...’ e eu fui dizendo: um l com i é li, e um m a com o e til é mão... limão. Isso ia enchendo algo do tempo da nossa viagem (BRITTO, 1977, p. 106).

Catônio era um menino prodigioso que recebera desde cedo uma educação doméstica, como mandava os costumes da época para uma família bem quista e conceituada. Teve uma afeição especial de primeiro filho e foi crescendo recebendo o carinho e exemplos de todos os familiares que frequentavam a casa-grande de seu avô onde morava. Sendo de uma família católica, foi introduzido e orientado nos seus preceitos desde muito cedo, tendo sido batizado três meses após seu nascimento e crismado no ano seguinte de 1908, além de presenciar e participar dos eventos religiosos na Igreja Matriz, situada no mesmo largo que sua residência. Também não lhe faltou oportunidade de um refinamento cultural ao presenciar as aulas de música dadas por sua mãe. Britto (1977, p. 68) descreve como ficaram marcados na sua memória os concertos que presenciara quando menino:

[...] uma aula de música ou audição privada que se realizava em nossa casa, onde se encontravam duas moças da sociedade local, uma tocando violino e a outra tocando violão. Tia Yayá tocava bandolim e ao mesmo tempo cantava acompanhando a peça musical

que executava. Eu achei atraente aquela cena. Eu nunca ouvira, antes, uma espécie de pequeno concerto com três instrumentos de cordas. Sons harmoniosos, harpejos, vibração de cordas e cânticos deveriam ter me enternecido.

Pode-se perceber, na fala do autor acima, um exemplo da educação feminina das famílias de posse daquela época. Além de aprender o básico para ler, escrever, contar e desenvolver as prendas domésticas necessárias ao papel de uma boa mãe e esposa, “a mulher daquela época, quando o pai tinha recursos, aprendia música vocal, piano, pintura e algum francês, ao lado, é claro, da língua materna” (BRITTO, 1977, p. 69-70). Conforme Ferro (1996, p. 85) “a música era incentivada através das bandas militares e estudantis, e ainda das aulas particulares, com uma conotação bastante acentuada para o campo da educação feminina”.

E nesse meio, o menino Catônio nasceu e viveu sua primeira infância. Dois anos após a morte de seu avô, sua família partiu para Teresina, em 22 de março de 1915, onde lá o menino ingressou no ensino formal.

O menino Catônio vai à escola: escola primária em Teresina

Catônio e sua família chegam à Teresina no dia 30 de março de 1915, depois de oito dias de uma longa viagem feita por terra em lombos de cavalos, de Oeiras até Amarante, com paradas para descanso em rústicas pousadas ou fazendas, e daí à Teresina em um dia e meio, a bordo de um vapor pelo rio Parnaíba.

Após os primeiros meses de acomodação, a mãe de Catônio fez sua matrícula e a de seu irmão em uma escola primária pública. Britto (1977, p. 162-163) relata com riqueza de detalhes as lembranças de sua primeira escola – da localização à aparência física, das professoras aos aspectos de seu funcionamento. Foi assim que tudo isso ficou guardado em sua memória:

Pelo mês de maio a minha Mãe matriculou-me a mim e ao meu mano Júlio – que ia fazer 7 anos a

1º de julho – numa escola pública localizada à Praça Aquidabã. O prédio da escola até hoje (1977) existe: baixo, comprido, de janelas e portas ogivadas (com ogivas) pegado a um terreno (hoje construído com o Cinema Rex) que, por sua vez, se ligava ao Theatro 4 de Setembro. O quintal era relativamente grande, dispondo de sapatizeiros e mangueiras. A minha aula era um ano mais adiantada do que a aula do Júlio, e ambas funcionavam no mesmo prédio. Aliás, no prédio tinha 4 aulas o que corresponderia a um curso de 4 anos. A minha professora chamava-se Alzira Freitas e era muito zelosa dos seus deveres; no ano seguinte, em 1916, eu mudei de professora por motivo de promoção escolar, e a professora chamava-se Maria Isabel Gonçalves Vilhena. D. Maria Isabel (ou D. Neném, como era chamada na intimidade) tornou-se minha amiga; ainda tenho a honra de manter uma respeitosa amizade, tanto mais que, anos depois, veio a ser uma literata brilhante. Atualmente (de há uns 10 anos para cá) entrou para a Academia Piauiense de Letras, tendo dois livros de versos publicados: Seara Humilde e Nada. A professora Freitas falecera em 1940, no Rio de Janeiro, após a aposentadoria no Estado.

Mesmo sendo essa a primeira vez que o menino Catônio e seu irmão frequentavam oficialmente uma escola pública, ele foi de imediato aceito em uma sala de aula de maior nível que do seu irmão provavelmente por ser mais velho que esse e ter mais desenvoltura e familiaridade com as letras e números, como demonstração da aprendizagem adquirida pelas orientações preliminares dadas pelos seus familiares, de forma que ele não deve ter tido dificuldades em acompanhar a turma.

O autor, ao dizer a localização e ao relatar os aspectos físicos que caracterizavam o prédio da sua primeira escola, em 1915, deixa claro que ela já funcionava em um local realmente público e não mais no ambiente doméstico da casa do professor, como funcionaram as

escolas primárias do Piauí até início do período republicano. Não foi apenas no Piauí, mas a educação brasileira em geral, com a mudança do regime político imperial para o republicano, também procurou dar às escolas do novo regime uma nova aparência como forma de repúdio ao modelo escolar do Império e como anúncio de uma modernidade que estava se instaurando - era o surgimento dos grupos escolares.

A escola do Catônio não chegava a ser um grupo escolar nos moldes idealizados, mas já começava a apresentar indícios de inovação, como o fato de funcionarem em um único prédio várias turmas, cada uma sob a orientação de um professor. No Piauí, a Reforma de Ensino, de 1910, já determinava a criação de grupos escolares, porém o primeiro a ser criado, segundo Lopes (2006), foi o Grupo Escolar “Miranda Osório” em Parnaíba, em 1922. Antes dessa data, as escolas passaram por um período de transição, adotando, primeiramente, o modelo de “escolas reunidas” em que se juntava em um mesmo lugar as salas de aula isoladas. A opção do governo por adotar essa estratégia se deu como medida de contenção de despesa, por ser a construção dos grupos escolares muito dispendiosa e a condição das finanças do Estado não permitia tal investimento (LOPES, 2006; REIS, 2009). Uma instituição escolar desse nível, além das despesas da própria edificação, exigia “professores habilitados, mobiliário moderno e abundante material didático” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 28).

O menino Catônio não deixa fora da sua narrativa as lembranças de suas professoras Alzira Freitas e Maria Isabel Gonçalves Vilhena, recordando-as com carinho e ressaltando suas qualidades de mulheres zelosas, de respeito e inteligentes. Nesse período, observa-se, após a criação das escolas normais, não somente no Piauí, mas em todo Brasil, o surgimento de um fenômeno que ficou conhecido como “feminização do magistério”, caracterizado por um aumento considerável de mulheres frente ao trabalho docente. Nessa época, foi muito difundida a ideia de que ninguém melhor que a mulher para assumir a função de professora, por ser possuidora de um instinto materno e ter dedicação e carinho maiores por crianças e um melhor traquejo no trato com as mesmas. As mulheres começaram a buscar o magistério como uma forma de profissionalizar-se, e elas não só

passaram a ser aceitas e preferidas, como também eram incentivadas pelo poder público a assumir a função de professora. Catani (1997, p. 28-29) analisa e justifica esse fato da seguinte forma:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

O Catônio era um aluno exemplar, os conhecimentos adquiridos antes de entrar na escola ajudaram-lhe bastante a assimilar os conteúdos sem grandes dificuldades. Os exames escolares que muitos alunos viam com certo temor, para ele pareciam ser um simples ritual, encarando-o com tranquilidade e segurança, o que fazia com que ele alcançasse bons resultados e recebesse presentes como forma de reconhecimento do seu esforço e como incentivos tanto para ele como para seus colegas. Britto (1977, p. 169) narra a realização de um exame por ele vivido:

Em fins de 1916, eu fizera na escola pública exame de promoção: do segundo para o terceiro ano. A minha escola (na ocasião a escola estava funcionando provisoriamente na Rua São José), querendo dar realce aos seus exames, convidara, nesse ano, professoras estranhas para serem examinadoras. Eu fui examinado, por exemplo, por uma preceptora antiga da cidade, tida como dedicada ao ensino e competente no seu mister, de nome Joana Abranches Saraiva e que, por sinal, residia perto de nós, ou seja, apenas 3 quarteirões distantes, numa bela e atraente chácara. A Professora Saraiva (ela era tratada como D. Joaninha), ao terminar

meu exame, disse-me: “tu mereces um presente em paga do teu exame: eu te darei um carneiro para andares. Não gostarias de receber?”

Nas escolas reunidas, como posteriormente nos grupos escolares, a aprendizagem era verificada por meio dos exames. Segundo Reis (2009), nessa época, existiam três modalidades de exames: exames de promoção, exames finais e exames de estudos primários. Os exames de promoção eram aplicados para verificar se o aluno poderia avançar para o ano seguinte; os exames finais eram realizados no término de três anos que correspondiam ao ensino elementar, considerando o aluno apto ou não para cursar o ensino complementar; e os exames de estudos primários, que eram no final do quarto e último ano do curso primário, permitindo concorrer a uma matrícula na Escola Normal ou no Liceu.

As festividades escolares eram outra novidade das escolas republicanas, com destaque para as seções cívicas na própria escola ou em outro local previamente escolhido, onde se ouviam hinos, discursos, cânticos e poesias enaltecendo os heróis nacionais, as riquezas e belezas naturais do Brasil, como forma de despertar o civismo e imprimir o perfil do brasileiro republicano. Catônio, em uma dessas solenidades, proferiu um discurso que Britto (1977, p. 168) assim narra:

Eu pronunciei [um discurso] no dia 19 de novembro de 1917, no coreto da Praça Rio Branco, por motivo da celebração da Festa da Bandeira. As professoras atrás citadas, DD. Alzira Freitas e Maria Isabel, nesse ano, tinham me escolhido para eu falar em nome da Escola a que eu pertencia. Prepararam um discurso para mim, o qual ainda foi revisto pelo meu tio Pedro e pelo meu pai. Eu decorei o discurso de que ainda não me esqueci até hoje e pronunciei-o como se fosse um improviso ou cousa semelhante perante colegas, professores e muitas pessoas, a que não faltaram autoridades, inclusive a do Diretor da Instrução Pública, de então, Dr. Manoel Vaz da Silveira.

As festividades escolares vieram quebrar a rigidez das escolas imperiais e dar às escolas republicanas um tom lúdico, alegre e agradável. Além do sentimento cívico e nacional de brasilidade que elas despertavam, tais festas eram momentos oportunos para a escola apresentar-se à comunidade com uma nova aparência acolhedora, provocando no aluno o desejo de fazer parte dela.

As experiências formativas, vividas no ambiente familiar e escolar pelo menino Catônio, contidas na obra “Narrativas Autobiográficas”, de Bugyja Britto, que serviram como fio condutor para a produção desse texto, vêm demonstrar que há possibilidade de se promover um encontro da Literatura com a História da Educação. Não paira dúvida de que obras memorialísticas são fontes ricas de informações que, submetidas a um exame metodológico rigoroso, contribuem para a escrita da História da Educação.

Referências

BRITTO, Bugyja. **Narrativas autobiográficas**. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1977.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

FALCI, Miridan Britto Knox. **Um oeirense ilustre: Bugyja Britto**. Entretextos. 2007. Disponível em: < <http://www.portalentretextos.com.br/dicionario-de-escretores/bugyja-britto,45.html>>. Acesso em: 04 jan. 2015.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

_____. **Cazuza e o sonho da escola ideal**. São Luiz: EDUFMA, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

LOPES, A. de P. C. Das escolas reunidas ao grupo escolar: a escola como repartição pública de verdade. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e a escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2006.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. História da Educação e Literatura: algumas ideias e notas. **Educação**. Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 157-176, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117120356011.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. **Literatura piauiense: horizontes de leitura e crítica literária**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1998.

PESAVENTO, Sandra J. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **Revista História da Educação**. Pelotas, UFPEL, nº 14, p. 31-45, 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30220/pdf>>. Acesso em 4 jan. 2015.

PIAUHY. **Relatório do Doutor Diretor Geral Interino da Instrução Pública do Piauí**. Apresentado ao Presidente da Província, Dr. Raymundo José Vieira da Silva, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco Pedro Sampaio, em 4 de maio de 1889. Therezina: Typ da “Imprensa”, 1889.

REIS, Amada de Cássia Campos. **História e memória da educação em Oeiras-PI: de meados do século XX**. Teresina: Expansão/EDUFPI, 2009.

SOUZA. Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidade**: Ano 2, Vol. 4, p. 37-50, jul-dez. 2008. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e a escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.



UNIDADE VII

Conceição Carvalho: trajetória biográfica discente e docente

Raimundo Nonato de Sousa
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

A formação educacional de Maria da Conceição Sousa de Carvalho (1947–2017) é discutida nos âmbitos da sua biografia discente e docente, pois a professora deixou organizado arquivo pessoal constituído com vastas informações relacionadas aos episódios compreendidos por sua formação, desde os graus iniciais até o período das formações em serviço na Universidade Federal do Piauí.

As pessoas, por meio dos seus arquivos, deixam vários vestígios pertencentes à sua própria história. Guardar suas memórias por meio de documentos relevantes para reconfigurar questões passadas possibilita um retorno aos episódios ocorridos. Sobre os arquivos pessoais e a prática de arquivar a própria vida, ressalta-se que

Dessas práticas de arquivamento do eu se destaca o que poderíamos chamar uma intenção autobiográfica. Em outras palavras, o caráter normativo e o processo de objetivação e de sujeição, que poderiam aparecer a princípio, cedem na verdade o lugar a um movimento de subjetivação. Escrever um diário, guardar papéis,

assim como escrever uma autobiografia, são práticas que participam mais daquilo que Foucault chamava a preocupação com o eu (ARTIÈRES, 1988, p.11).

Assim, o objetivo aqui pretendido situa-se na exposição e discussão em torno da formação educacional e docente de Conceição Carvalho, com base nos rastros deixados nos arquivos pessoais e em uma entrevista gravada que retrata suas lembranças sobre as suas experiências escolares e profissionais. Sendo que neste texto esses dados são confrontados com fontes documentais ligadas à sua base formativa inicial e atuação docente na Escola Normal Antonino Freire e na Universidade Federal do Piauí.

Para construir essa discussão biográfica, mobilizou-se um *corpus* documental atrelado a determinados episódios vividos por Conceição Carvalho. Assim, é conveniente observar, segundo Cellard (2012), que o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas.

Em contrapartida, afirma-se que “a memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os *documentos* e os *monumentos*” (LE GOFF, 2003, p.525). Pode-se atribuir tamanha posição à questão documental a respeito da biografia docente ao ponto de considerar esses documentos garimpados como monumentos, no contexto vivenciado durante sua vida discente e docente, resultando assim, de fato, na sua história autobiográfica.

Segundo Bourdieu (2006), sem dúvida cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário.

Com base em algumas recordações provenientes de depoimento gravado por Conceição Carvalho, consegue-se retratar algumas reminiscências que ajudam na reconstrução desses aspectos ligados à sua formação educacional e atuação docente. Assim, as memórias que dizem respeito ao período das primeiras experiências educativas são trazidas pela própria por meio dessa entrevista. Deixa-se aqui especificado que nesta entrevista são comentados aspectos relacionados a sobre como começou a ser alfabetizada nas primeiras experiências educacionais e escolares vivenciadas na infância até sua chegada à universidade.

Cabe ressaltar, de acordo com Monti e Silva (2014), que também abordam sobre a importante contribuição das ideias de Pierre Bourdieu, contemplando, assim, aspectos relacionados ao fato de que o pesquisador do biográfico deve atentar que em tais relatos há sempre movimentos seletivos de determinados acontecimentos relevantes, na procura por determinar conexões e coerência na vida reconstruída, atentando, principalmente, para o que se nomeia de ilusão biográfica. Assim, os estudos sobre histórias de vidas esbarram na pré-seleção do próprio biografado a respeito de questões evidenciadas por sua vivência, em que a seleção de fatos atrelados à sua existência é conferida no momento de especificar quais as verdadeiras experiências vividas pelos mesmos, guardando assim determinados fragmentos de memórias relacionados com suas lembranças de circunstâncias passadas.

Assim cabe à discussão as indagações relacionadas à vida de Conceição Carvalho. Como foi sua formação primária? Quais lembranças sobre as questões desenvolvidas na escola e na sala de aula? Como foi sua formação superior na faculdade? Onde e quando foi docente? Qual sua contribuição como docente? Consequentemente, dentro da investigação atribuída a essas fases de sua vida, conseguiu-se reunir alguns fatores que ajudam a rememorar esses períodos.

Este texto divide-se em três seções. A primeira contempla os aspectos relacionados com o percurso discente de Conceição Carvalho, evidenciando memórias que envolveram o ensino das primeiras letras até o curso ginásial. A segunda aborda as questões vivenciadas

na Faculdade Católica de Filosofia do Piauí até sua transição para a Universidade Federal do Piauí. E a terceira discute a carreira docente, desde as primeiras experiências na Escola Normal, culminando na Universidade. Finaliza-se com as considerações relacionadas à formação educativa e atuação docente.

Percurso discente de Conceição Carvalho: das primeiras letras ao curso ginásial e normal

Segundo informações concedidas por Conceição Carvalho (2016), a sua empreitada educativa sistematizada inicia-se na cidade de Teresina, mais especificamente no Grupo Escolar Engenheiro Sampaio. Sobre isso, traz-se a sua fala: “Eu fiz as três primeiras séries no Grupo Escolar Engenheiro Sampaio, que ficava perto da minha casa e minha professora chamava-se Antonieta, conhecida por Tieta. Maravilhosa, que me alfabetizou e depois foi minha aluna na UFPI” (CARVALHO, 2016).

Também se reforça que, em virtude de algumas circunstâncias não especificadas, foi necessária uma mudança de endereço por parte da família de Conceição Carvalho, e isso se constituiu determinante para que ela fosse matriculada em outra escola, dessa vez privada, localizada mais próximo de sua nova residência. Deixa-se isso bem especificado quando se menciona a fala dela em relação a esse episódio. Assim, coloca-se como interessante destacar o comentário da mesma sobre esse fato:

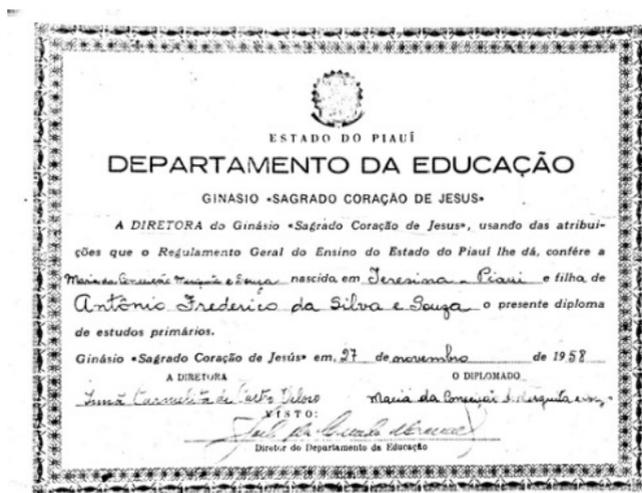
Eu comecei no Grupo Escolar Engenheiro Sampaio, as três primeiras séries e depois nós mudamos de casa e fomos morar perto do Colégio das Irmãs. Eu terminei no Colégio das Irmãs o primário, que na época era o primário, o ginásio e fiz o pedagógico. Fiz o primário, o ginásio e o pedagógico. Que até 1971 foi assim, em 1971 veio o ensino de primeiro grau, que hoje é o ensino fundamental (CARVALHO, 2016).

Analisa-se como ressalvável essas lembranças atribuídas ao iniciar do trilhar educacional da docente, pois fica claro que são

reminiscências guardadas desde a infância e por motivos positivos ficaram marcadas no seu discurso autobiográfico.

Em relação ao período que realizou sua formação ginásial no Colégio Sagrado Coração de Jesus, é interessante ressaltar a existência de fonte documental atrelada a essa passagem educacional de Conceição Carvalho. Nesta época, ainda usava seu nome de solteira e não possuía o sobrenome Carvalho, ou seja, assinava como Maria da Conceição Mesquita e Sousa. Localizou-se o Diploma dos Estudos Primários conferido a ela. Convém abordar sobre essa mesma fonte, pois se configura como prova deste momento vivenciado em sua formação de base educativa. Na figura abaixo, contempla-se essa informação sobre o período dos estudos primários.

Figura 01: Diploma dos Estudos Primários (1958).



Fonte: Arquivo pessoal de Conceição Carvalho.

De acordo com as informações encontradas na gravação em áudio, suporte da fala de Conceição Carvalho, a respeito do período em que fez o curso ginásial no Colégio Sagrado Coração de Jesus, percebe-se que, ao passo da realização dos estudos ginásiais, também existia a efetivação dos estudos pedagógicos posteriormente. Assim, quando concluiu o seu ginásio, passou a frequentar o curso da Escola Normal

Sagrado Coração de Jesus; consequentemente, realizou estudos como normalista, com intuito de tornar-se professora.

Sobre essa passagem, que compreende o período em que efetivou seus estudos como normalista e investiu na formação como professora, encontrou-se também o diploma desse curso. Na fonte documental, tem assinalado que Maria Conceição de Mesquita e Sousa fez o Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal Sagrado Coração de Jesus, concluindo seu curso em 1965. Apresenta-se em seguida essa mesma fonte documental, ou seja, o certificado ou diploma, que concede a titulação de professora primária.

Figura 02: Diploma do Curso de Professora Primária (1965).



Fonte: Arquivo pessoal de Conceição Carvalho.

No próprio diploma, constam também as notas atribuídas às aprovações conseguidas pela docente, sendo que na primeira série conseguiu 7,3; na segunda série conseguiu 8,2 e na terceira série também 8,2, alcançando média geral no curso de 7,9. Analisa-se que seu desempenho era relativamente bom, possuía notas favoráveis para aprovação e, consequentemente, alcançou sua conclusão e efetivação formativa no curso de professora primária ou magistério.

Também foram significativas para Conceição Carvalho as lembranças dos lugares atrelados ao período dos estudos primários. Ela afirma que foram duas as lembranças marcantes atreladas à fase do Grupo Escolar: primeiro a questão da estrutura física da escola e depois a questão do exame de admissão ao ensino secundário. Observa-se a presença de detalhes a respeito da cultura material dessa etapa de sua vida e que foram marcantes em suas lembranças. Faz, assim, as seguintes argumentações sobre essas memórias, em decorrência de suas primeiras experiências escolares:

Então eram aqueles casarões antigos e grandes, que tinham o corredor, duas salas de um lado e duas salas de outro, tinha a sala do meio que era sempre uma sala grande que era a sala do primeiro ano, que era a que tinha mais alunos. A partir do segundo ano começava a ter uma evasão, que já havia isso. Então entrava e era exatamente aquela sala grande, que era a sala do primeiro ano, o segundo, o terceiro, o quarto e o quinto. Por que íamos até o quinto, que era a série, que não era obrigatório, mas era oferecido também. Já no quarto ano podia fazer o exame de admissão, mas geralmente íamos até a quinta série para fazer o exame de admissão para poder entrar no ginásio. Que era um horror, era um pequeno vestibular e muita gente caía aí (CARVALHO, 2016).

Observa-se na fala da docente que a questão estrutural precária da sua escola de primeiras séries era muito visível e marcou suas lembranças. Em contrapartida, verifica-se que ficaram resquícios de memórias sobre a parte de divisão das salas de aula do grupo escolar onde iniciou sua formação educacional. Coloca-se também a questão da transição com a necessidade de passar pelo processo de exame de admissão, que se configurava como teste para entrar em outra etapa compreendida pela educação.

Também comentou sobre a oposição existente entre a estrutura precária do Grupo Escolar, que era uma escola pública, e as boas condições estruturantes existentes no “Colégio das Irmãs”, instituição

particular. “Mas lá no Colégio das Irmãs era outra estrutura, que já foi construída para ser escola, por uma ordem religiosa, que recebia dinheiro da igreja. Então lá já era outra estrutura física, muito mais adequada, muito mais confortável” (CARVALHO, 2016). Com base nas afirmações feitas por Conceição Carvalho, verifica-se a diferença existente entre as duas escolas, o Grupo Escolar Engenheiro Sampaio e Colégio Sagrado Coração de Jesus. Assim, em sua fala, deixa bem especificado esse fato de que a escola pública possui estrutura física precária e, em contrapartida, a particular, em virtude financeira, possuía melhores condições estruturais.

Também fala sobre a cobrança do fardamento escolar, esclarece que “a exigência de fardamento tinha em todas. Nós íamos para o grupo escolar ‘fardadinho’, bonitinho, com saia de prega bem passada e blusa branca. Tinham essas exigências dessas coisas” (CARVALHO, 2016). O uniforme é algo relativamente marcante nas memórias das fases escolares e com Conceição Carvalho não foi muito diferente.

Na mesma gravação, também menciona sobre aspectos marcantes que envolviam de fato a cultura escolar e questões metodológicas desempenhadas por sua professora do ensino primário. Verificam-se as ideias de Bourdieu a respeito dos bens culturais objetivados pelo professor em sala de aula. Inicialmente, afirma que os professores somente dispunham de poucos recursos didáticos para serem utilizados nas aulas, deixa claro que usavam somente o quadro de giz e sua oratória na contagem de histórias, além de outros utensílios domésticos. Notam-se essas questões esclarecidas pela própria Conceição Carvalho na seguinte passagem:

O quê que o professor tinha? Ele somente tinha o quadro de giz. Eu acho que essa minha professora que me alfabetizou, professora das três primeiras séries, eu acho que essa professora era maravilhosa, pois ela não tinha nada. Para nos ensinar a ver as horas ela trouxe um relógio velho da casa dela. Ela gostava de, no final da aula, contar histórias e para mim era o melhor momento, quando ela começava a contar histórias e aquilo ali a gente imaginava coisas. Não era nem que

ela fizesse o uso proposital daquelas histórias, mas era uma maneira dela fazer o despertar das nossas sensibilidades e da nossa imaginação. Ela fazia isso com muita propriedade, era uma ótima contadora de histórias, não tinham livros infantis, mas ela tinha histórias para contar, que ela ouviu dos pais e ouviu dos seus professores e ela não tinha nada, mas ela usava o recurso que ela tinha nela mesma, era somente isso que ela tinha: o quadro e o giz, a oratória de histórias, era somente isso (CARVALHO, 2016).

Em contrapartida, faz uma espécie de comparação com a outra escola que frequentou, coloca que as questões metodológicas de seus professores no “Colégio das Irmãs” eram pouco melhores e atribui o uso de ferramentas descritivas como métodos de aprendizado. Questiona para si mesma sobre o que diferenciava uma escola da outra em relação às metodologias usadas pelos seus docentes dos primeiros anos escolares. “Mesmo no Colégio das Irmãs tinha um pouquinho mais assim, tinha o quê?” (CARVALHO, 2016). Posteriormente, menciona sobre os aspectos envolvidos na questão das atividades descritivas. Localiza-se isso nas seguintes afirmações:

Tinham os quadros com as paisagens que nós tínhamos que descrever. Escrevíamos assim: no quadro que estou descrevendo vejo uma menina passando uma ponte... Nós tínhamos que fazer aquelas descrições e era uma loucura para escrever sobre aqueles quadros. Tinha o quadro um, o quadro dois, o quadro três e tinham vários enumerados com algarismos romanos e a gente tinha que descrever o quadro. Usava-se muito a descrição, não era a interpretação, era a descrição do quadro, e tinha a parte mais interpretativa no livro de português, isso aí tinha, e eu acho que no ginásio já havia livros didáticos (CARVALHO, 2016).

Verifica-se que a cultura material e escolar ficou marcante nas memórias de Conceição Carvalho e que foi lembrada, pois de alguma forma esteve presente em seu cotidiano escolar e, conseqüentemente,

foi trazida à tona pela mesma, quando rememorou sobre os aspectos relacionados a esse momento da sua vida educacional. Percebe-se a existência de atividades bem simples usadas como ferramentas metodológicas, mas que, mesmo assim, guardava em suas reminiscências a forma como os professores desenvolviam algumas atividades escolares no cotidiano da sala de aula.

Também em outro momento, resume sobre sua experiência escolar, e afirma categoricamente que foi ótima e como tinha prazer em estudar. Sempre possuía bom desempenho, apesar de ser, como ela mesma afirma, muito “endiabrada”, ou seja, às vezes ter comportamentos fora dos padrões estabelecidos para Escola Religiosa em que estudou, durante parte do primário, todo o secundário e ginásio, vindo concluir o curso pedagógico para se tornar docente.

Em trecho bastante interessante, ela ressalta a respeito do seu desempenho e comportamento no âmbito escolar. Também reforça o fato de que, com a experiência vivenciada na escola, foi possível constituir e cultivar laços duradouros de amizades e que essas mesmas amizades iniciaram no período colegial e se firmaram no decorrer da vida adulta. “Eu acho que a minha experiência escolar foi muito boa, eu gostava de estudar, nunca perdi um ano. Era muito endiabrada, de vez em quando eu estava no castigo, mas foi a época das amizades que você faz, os grupos de amigos que a gente tem até hoje e coisas que a gente aprende também” (CARVALHO, 2016).

Portanto, o percurso discente de Conceição Carvalho está atrelado a experiências em duas escolas diferenciadas pelos seus contextos. Além disso, a questão da cultura material e escolar evidencia suas lembranças a respeito desse recorte relacionado à sua formação de base, constituída pelas primeiras letras, ensino secundário, ginásio e formação pedagógica docente. Mas como foram os passos seguintes vivenciados na formação superior?

Da faculdade católica de filosofia para a universidade federal do Piauí

As experiências educacionais de Conceição Carvalho relacionadas ao período em que cursou o ensino superior também

foram rememoradas nas discussões que ela mesma desenvolveu na gravação aqui usada como fonte. Com relação a esse momento na antiga Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, expõe alguns detalhes ligados à fase de instrução superior. Abre sua fala afirmando que “a FAFI foi uma experiência muito rica, aí eu tinha que passar o resto do dia somente falando da FAFI, porque ela foi naquele momento o centro da resistência na época da ditadura brava” (CARVALHO, 2016). A FAFI possuía todo um significado para Conceição Carvalho, pois foi onde fez sua formação superior, em período histórico político tão conturbado, com as ações desenvolvidas pelo regime militar ditatorial que estava no governo do país. Ela vivenciou tudo isso como estudante, e saltam aos olhos suas afirmações sobre essa passagem de sua vida estudantil.

De acordo com suas afirmações, a FAFI era um dos poucos lugares em que se fazia resistência ao regime ditatorial dos militares governantes, que perseguia e repreendia qualquer tipo de oposição às suas decisões e ideologias. Em sua fala, faz a seguinte colocação sobre esse período de lutas na FAFI: “Então onde se fazia resistência à ditadura era ali, não eram todos os alunos, mas um grupo mais chegado para esquerda e o pessoal de direita eram os acomodados, eram os chamados coxinhas da época” (CARVALHO, 2016).

Também sobre a FAFI, coloca-se a questão desse ambiente acadêmico ser considerado por Conceição Carvalho como lugar de estudo tratado como algo sério, motivador para o desenvolvimento das verdadeiras capacidades de aprendizado dos seus alunos, por meio do estudo em grupo e da militância estudantil para lutar por melhores condições sociais e políticas de seu Estado. Sobre isso, se coloca as seguintes afirmações sobre a FAFI, que são constantes na fala dela sobre os estudos desenvolvidos nessa instituição de ensino:

E também porque era o lugar onde a gente tinha o estudo como uma coisa muito séria. Estudar era uma coisa muito séria e a gente tinha muita motivação para aquilo. A gente se reunia depois da aula, já era de noite e a gente ficava até meia noite lá estudando e também não tinha a violência de hoje e a gente

podia sair a pé para casa que não tinha ninguém que tentasse assaltar. Em fim de semana nós íamos para lá para estudar, marcava para ir para lá para estudar e o diretor mandava abrir para a gente ficar estudando, para a gente ficar na biblioteca (CARVALHO, 2016).

Analisa-se, assim, que a FAFI, de acordo com as informações de Conceição Carvalho, funcionava como *locus* de conhecimento de bases epistemológicas para os estudantes da época, pois eles tratavam os momentos de estudos realizados nas dependências dessa instituição como algo muito importante e decisivo para agregar novos saberes e opiniões.

Para isso, não abdicavam de seus direitos de frequentarem o máximo possível esse ambiente de conhecimento, para promover suas construções de bases conceituais por meio do diálogo proveniente desses momentos de estudos coletivos, juntamente com a militância estudantil, e isso deve ter sido muito marcante para quem pôde vivenciar período tão conturbado, politicamente falando, com a plena ditadura e a repressão tão forte às questões ligadas à liberdade de direitos de expressão dos jovens daquele contexto.

Ainda sobre a FAFI, Conceição Carvalho expressa seu reconhecimento e sua admiração em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores que atuavam na própria faculdade na época em que era aluna. Evidencia em sua fala que esses profissionais da educação exerciam papel motivador e encontravam-se preocupados em despertar em seus alunos olhares voltados para as questões sociais vividas naquela realidade e, por meio disso, promover incrementos nessas experiências educativas efetivadas na Faculdade de Filosofia do Piauí.

Então acho que tinha um grupo muito motivado. Claro que nada disso nós podemos generalizar, mas havia muitos professores muito motivados, e também éramos muito ligados na questão da realidade do contexto em que a gente vivia, para onde era que nós iríamos, para onde iríamos ser professores e o que era esse contexto e que a gente ia ser um elemento

de mudança. Então eu acho que foi uma experiência formativa muito rica, a FAFI (CARVALHO, 2016).

Verifica-se a motivação do corpo docente e discente existente na FAFI, mencionados por Conceição Carvalho, como algo bem peculiar para época, pois com as questões políticas evidenciadas em decorrência do regime ditatorial realizado pelos militares, de certo deveria haver fatores relacionados com a desmotivação por ambas as partes envolvidas nas dinâmicas acadêmicas.

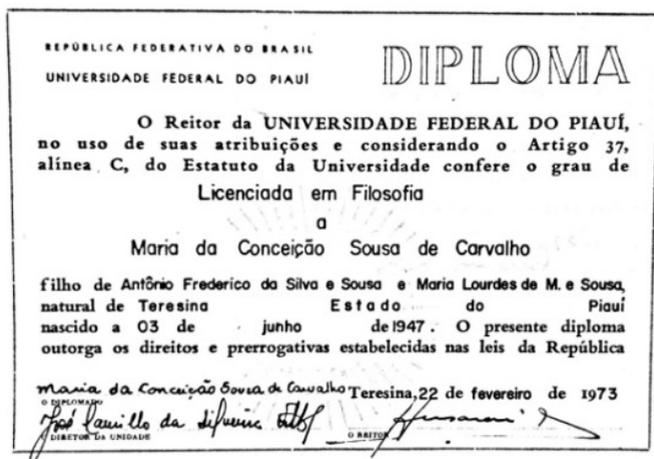
Também é importante especificar que, pouco antes de sua formatura na FAFI, esta mesma instituição passou por transição, vindo fazer parte da criação da Universidade Federal do Piauí. Segundo Conceição Carvalho, no ano de 1971 ocorreu essa transformação e algumas faculdades isoladas existentes no estado do Piauí foram reunidas para constituírem a Fundação Universidade Federal do Piauí. Essa passagem ou mudança fica bem clara na sua fala: “A FAFI passou a integrar os cursos da Universidade. A FAFI, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Odontologia e a Faculdade de Administração em Parnaíba foram os cinco cursos que constituíram a Universidade Federal do Piauí” (CARVALHO, 2016).

Assim, Conceição Carvalho iniciou sua licenciatura em Filosofia na antiga FAFI, que depois a passou a integrar a UFPI. Conseqüentemente, seu certificado de conclusão de graduação está vinculado às representações da Universidade. Em sua fala, Conceição Carvalho aponta indícios marcantes para esse episódio que envolveu sua formação em licenciatura em Filosofia, ou seja, que estudou na FAFI, mas seu diploma está ligado à UFPI.

Bom, depois do pedagógico eu fui fazer a Faculdade de Filosofia. Eu fiz o curso de Filosofia na faculdade que era privada, a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, que era onde eram oferecidas as licenciaturas, mas em 1973, quando eu me formei, já era a Universidade Federal e o meu diploma saiu pela Universidade Federal do Piauí (CARVALHO, 2016).

Isso é comprovado por meio do seu certificado, pois nele constam as informações relacionadas à conclusão do curso de Filosofia com a ligação à universidade. Retoma-se que cursou quase integralmente sua licenciatura na FAFI, mas no final do curso essa instituição deixou de existir e se transformou, juntamente com outras faculdades isoladas, nas primeiras iniciativas efetivadas pela conjuntura da criação da Universidade Federal do Piauí. Como prova disso, traz-se o próprio certificado de conclusão que atribui o grau de licenciada em Filosofia a Conceição Carvalho.

Figura 03: Diploma da Licenciatura em Filosofia (1973).



Fonte: Arquivo pessoal de Conceição Carvalho.

A fonte aponta que seu grau de licenciada foi concedido pela Universidade Federal do Piauí e por meio desse diploma tinha plenos direitos de exercer a profissão docente, em conformidade com o ensino de Filosofia. Na parte posterior do mesmo diploma, encontram-se informações relacionadas aos trâmites do processo de expedição desse mesmo certificado de conclusão de curso superior.

Portanto, a formação em Filosofia foi agregada pelas experiências de conhecimentos, militância estudantil, motivações para entendimento da realidade social existente, pois vivenciou a ditadura militar paralelamente ao seu momento de estudo na faculdade. Além

disso, presenciou a transição da FAFI para UFPI, resultando em certa contradição, pois foi discente da Faculdade de Filosofia, mas seu diploma foi expedido pela Universidade Federal do Piauí. Enfim, quais foram os aspectos existentes na carreira da docente na Escola Normal e Universidade?

A carreira docente de Conceição Carvalho: escola normal e universidade

Os fatos que compreenderam a atuação docente de Conceição Carvalho iniciam-se ainda à época em que estava se graduando na Faculdade de Filosofia, segundo informações baseadas na entrevista, que faz referências sobre o começo de sua experiência profissional e o seu ingressar no magistério na Escola Normal Antonino Freire. Sobre essa passagem, destacam-se as afirmações feitas a respeito desse primeiro passo como professora:

Olha, na verdade, quando eu ainda estava na FAFI, eu comecei a dar aula na Escola Normal. Eu dava aula de Psicologia, porque a Escola Normal contratava, assim, sem ser do quadro. Era como ser o que hoje a gente chama de professor substituto, só que era, assim, um contrato informal, não tinha nem um contrato em carteira, era uma coisa de boca. Precisavam de um professor e pegavam os alunos da FAFI, os alunos de várias áreas, da Filosofia, da História e da Geografia. Então quem fazia a área de Filosofia podia ensinar em várias áreas como Filosofia, Psicologia e Sociologia. E eu dei algumas aulas de Psicologia (CARVALHO, 2016).

Analisa-se que sua primeira experiência como professora foi vivenciada ainda no contexto de formação acadêmica, algo relativamente interessante, pois nos momentos em que a pretendente a professora de Filosofia ainda estava deparando-se com as questões teóricas de bases metodológicas, didáticas, avaliativas e filosóficas inerentes à profissão docente, ter o contato imediato com discentes favoreceu o entendimento das verdadeiras funções, profissionalmente falando, atribuídas à categoria de professora. Logo, isso deve ter

sido determinante para a continuação nessa trajetória como docente formadora de novos professores, curiosamente na posição ainda de aluna em formação na faculdade.

É interessante destacar, também, que Conceição Carvalho chegou a ser professora da Escola Normal por intermédio de indicação para ocupar esse cargo docente em substituição a outra professora que a conhecia. Foi indicada por outra colega que também era professora na mesma instituição. Com relação a isso, faz a seguinte afirmação: “Porque era outra colega que dava aula lá e ela precisou sair e me ofereceu as turmas e falou: ‘eu vou dar teu nome para o diretor’. Eu respondi: ‘pois então dá que eu vou fazer essa experiência’. Até que eu achei bom. Eu comecei assim muito informalmente” (CARVALHO, 2016).

Também é necessário comentar que Conceição Carvalho ocupou cargo de coordenadora pedagógica na mesma Escola Normal. Entretanto, devido a algumas questões legais existentes no Estado do Piauí à época, essa mesma instituição passou a funcionar com outra nomenclatura, mas desempenhando o mesmo papel de formadora para o magistério. Então, passou a ser Instituto de Educação Antonino Freire. De acordo com o entendimento das informações atribuídas a esse momento, ela foi indicada pela Secretaria de Educação do Piauí para ser coordenadora pedagógica na ainda Escola Normal. Isso fica bem esclarecido nas informações conseguidas na entrevista. Assim, coloca que:

Depois de formada, foi a época que a Secretaria de Educação estava procurando gente, porque eram poucos os licenciados. A FAFI formou pouca gente, era uma faculdade pequena e foi a época que veio a reforma de 1971, que a rede se expandiu e precisava de coordenador pedagógico e precisava de professor e precisou qualificar professor aqui por meio de convênio com a Universidade e estava se criando o Departamento de Educação. Quando eu estava me formando foi a época que estava havendo essa expansão e a Secretaria de Educação procurando

professores recém-formados para contratar, também por esse tipo de contrato precário, para trabalhar como coordenador pedagógico, e me chamaram para coordenação pedagógica, eu e quase todo mundo da minha turma. Eu fui justamente para a Escola Normal, onde eu já trabalhava dando aula de Psicologia sem ser formada, onde eu fui coordenar a área de didática e prática de ensino e fui ser coordenadora pedagógica nessa área de ensino (CARVALHO, 2016).

Conceição Carvalho foi, durante o período de 1971 a 1975, professora de Psicologia e depois coordenadora pedagógica da área de didática e prática de ensino na Escola Normal Antonino Freire. Além das informações impetradas pela entrevista, também se localizou fonte documental, ou seja, declaração emitida pela instituição comprovando e apontando indícios relacionados a essa passagem em coordenação na Escola Normal, posteriormente Instituto de Educação.

O desligamento de Conceição Carvalho de suas atribuições profissionais juntamente ao Instituto de Educação Antonino Freire foi realizado por meio de pedido emitido pela própria docente. Redigiu pedido de afastamento de suas funções como coordenadora nessa intuição de ensino, por meio de requerimento de desligamento ao Diretor do Departamento de Ensino de 2º Grau.

Como em 1974 passou a fazer parte também do quadro docente das primeiras iniciativas da Universidade Federal do Piauí, talvez esse tenha sido o motivo do pedido de desligamento de suas funções da coordenação pedagógica no Instituto de Educação, pois a sobrecarga de funções e a incompatibilidade de horários podem ter sido agravantes para concretizar esse pedido juntamente ao órgão pertencente à Secretaria de Educação do Estado do Piauí.

A atuação docente de Conceição Carvalho na Universidade Federal do Piauí, juntamente ao Departamento de Educação, inicia-se no ano de 1974, pouco tempo depois da sua criação. Segundo informações, ela foi indicada por seu ex-professor da FAFI para passar a compor o quadro de professores da UFPI. Na passagem a seguir,

a mesma explica detalhadamente como se desenrolou esse primeiro episódio na universidade. Assim, entende-se o que ocorreu de fato:

Nessa época, aqui na Universidade também estava no começo e não tinha concurso. Era assim: precisou de professor, chamava. E era assim com contrato precário, como se fosse substituto. E era assim: quando precisava de um professor, outro professor lembrava-se de seus ex-alunos. E foi o caso, meus ex-professores da FAFI estavam sendo professores na universidade. Então precisaram na universidade de alguém na área de didática e alguém se lembrou do meu nome. A gente tinha que trazer o currículo e passava na reunião do departamento, que era o Departamento de Educação. Se o departamento aprovasse e a reitoria aprovasse, a gente tinha um contrato de quatro meses, que era um semestre. Se pudesse, renovava mais quatro, e se desse certo iria renovando. Eu fiquei até um tempo renovando (CARVALHO, 2016).

Sobre a entrada de Conceição Carvalho no quadro de professores da Universidade Federal do Piauí, ainda na categoria de professora provisória, encontrou-se fonte documental retratando esse fato ligado à sua contratação como professora dessa instituição. A respeito disso, o Ato da Reitoria nº 136/74 trata sobre sua admissão para o quadro provisório de professores colaboradores, nível I, no regime de 12 horas, com lotação no Departamento de Educação.

No ano de 1978, Conceição Carvalho passou a ser definitivamente professora permanente do corpo docente da universidade, e sobre isso fez afirmações relacionadas com essa questão do seu enquadramento profissional na instituição. Assim, disse que: “Depois, já mais para frente, houve um enquadramento e todo mundo que estava nessa mesma situação minha há muito tempo, precariamente, porque a gente não era efetivo e não deixava de ser. Se a gente fosse demitida, nem teríamos direito a nada. Então todo mundo foi enquadrado” (CARVALHO, 2016). Além disso, existe fonte documental que aponta para esse fato, o Ato da Reitoria nº 130/78 que integra Conceição Carvalho ao corpo

docente da UFPI, na categoria de Auxiliar de Ensino. Analisa-se que esse Ato da Reitoria confirma categoricamente sua efetivação no quadro docente permanente da Universidade, deixando claro que passou tempo total de quatro anos como professora provisória dessa instituição, trabalhando por meio de contrato precário, para depois tornar-se efetiva, devido a esse enquadramento profissional.

Também é interessante destacar a passagem de Conceição Carvalho pelo cargo gestor no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, onde passou a ser chefe de departamento, com mandato de dois anos, iniciando em 1979, conforme encontra-se na fonte documental atribuída a essa passagem gestora da docente, ou seja, o Ato da Reitoria nº322/79, que designa a ocupação desse cargo de chefia departamental. Analisa-se esse fato como sendo algo relativamente importante para a biografia docente de Conceição Carvalho na Universidade, pois uma professora ocupar cargo gestor no período ainda compreendido pela ditadura militar, com questões evidentes de forte repressão no âmbito universitário e, mesmo com todos esses agravantes, ela conseguiu ser gestora. Então foi ponto marcante em sua carreira docente essa primeira passagem em chefia de departamento universitário.

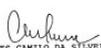
Entretanto, algum tempo depois, galgou outras funções, ocupou outro cargo gestor na Universidade. No ano de 1989, Conceição Carvalho foi eleita Diretora do Centro de Ciências da Educação, destacando-se à frente como a primeira mulher a tornar-se diretora deste Centro Universitário. Com relação a essa passagem gestora na universidade, encontrou-se fonte documental, o Ato da Reitoria nº262/89, aponta informações sobre essa nomeação ao cargo de diretora de centro com mandato de quatro anos.

A chegada de Conceição Carvalho à direção do Centro de Ciências da Educação foi o reconhecimento de muitos anos de trabalho e dedicação às questões educativas evidenciadas no seu departamento de atuação, o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Ressalta-se a questão de ter sido a primeira mulher a ocupar esse cargo gestor tão importante no âmbito universitário, sendo que, no seu mandato, foram desenvolvidas frentes para duas criações louváveis para comunidade acadêmica da UFPI.

Durante a sua gestão no CCE, foram concebidas as primeiras iniciativas para a criação do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, sendo, assim, o pioneiro nessa instituição de ensino. Também à época de sua gestão à frente do CCE, foi criada a revista científica do centro, a Revista Educação e Compromisso, com proposta de disseminar e repercutir produções de trabalhos científicos na área educacional. Assim, com participação de vários professores do centro, a revista passou a ter edições anuais compostas por trabalhos de caráter educacional, produzidos pelos docentes do CCE.

Finalmente, em março de 1995, a docente Conceição Carvalho aposentou-se de suas funções exercidas na Universidade Federal do Piauí durante considerável período, conseguindo, assim, deixar rastros de sua passagem como professora, além de gestora em cargos de considerável respaldo dentro das questões existentes na conjuntura universitária. Sobre a sua aposentadoria, encontrou-se fonte documental, ou seja, Ato da Reitoria nº451/95, que aponta para esse desfecho de sua atuação docente na universidade, ou melhor, sua aposentadoria.

Figura 04: Ato da Reitoria que concede aposentadoria a Conceição Carvalho de suas funções docentes na UFPI.

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ <small>INSTITUÍDA PELA LEI Nº 5.209 DE 11.11.66</small></p> <p>ATO DA REITORIA</p>	<p>NUMERO</p> <p>451/95</p>
<p>O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais e,</p> <ul style="list-style-type: none"> - considerando o Processo nº 1179/95-03; - considerando liminar concedida pelo M.M. Juiz Federal da 1ª Vara da Seção Judiciária do Piauí, nos autos da Ação Cautelar nº 93.3022-1 e em que é autor a ANDES-Sindicato; <p>R E S O L V E:</p> <p>Conceder aposentadoria nos termos do Artigo 40, item III, letra "a", da Constituição Federal do Brasil, combinado com o Artigo 186, item III, letra "a", da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, a MARIA DA CONCEIÇÃO SOUSA DE CARVALHO, ocupante do cargo de Professor Classe Adjunto, Nível 4 - DE, do Quadro Permanente desta Universidade, devendo perceber proventos com as vantagens previstas no Artigo 192, item I e Artigo 62, da Lei nº 8.112/90, combinado com a Lei nº 8.911, de 11.07.94.</p> <p style="text-align: right;">Teresina, 30 de março de 1995</p> <div style="text-align: right;">  PROF. CHARLES CAMELO DA SILVEIRA <small>Reitor</small> </div>		

Fonte: Arquivo pessoal de Conceição Carvalho.

A aposentadoria de Conceição Carvalho de suas funções docente na Universidade Federal do Piauí conclui ciclo interessante de sua biografia docente e discente, pois de forma muito rápida ela conseguiu fazer parte de importantes instituições de ensino formadoras de profissionais que atuaram na educação desenvolvida no Estado do Piauí. Assim, no período compreendido por vinte e três anos de magistério, conseguiu prestar serviços relevantes para as questões educacionais desenvolvidas no âmbito da Escola Normal Antonino Freire e da Universidade Federal do Piauí, a segunda por consideráveis atribuições exercidas durante vinte anos em que esteve presente no quadro docente dessa instituição superior de ensino piauiense.

Considerações finais

Portanto, a autobiografia discente e docente de Conceição Carvalho está atrelada aos aspectos de suas reminiscências das primeiras experiências educacionais, tanto como aluna e, depois, professora, de duas respeitadas instituições Piauienses, inicialmente a Escola Normal Antonino Freire e, depois, a Universidade Federal do Piauí.

Logo, esse emaranhado de fontes documentais e essa entrevista são aspectos inerentes da própria autobiografia da docente, determinando os fatos destacáveis para rememorar seu passado como discente no Grupo Escolar Engenheiro Sampaio, Colégio Sagrado Coração de Jesus e Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, com sua militância democrática. O resgate dessas memórias da atuação docente na Escola Normal Antonino Freire e na Universidade Federal do Piauí permite a compreensão do seu trilhar e da sua contribuição docente e gestora para educação piauiense.

Referências

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Estudos Históricos. Centro de pesquisa e documentação de história contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: 1988.

BORDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). In: **Usos e abusos da história oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do; SILVA, Alexandra Lima. **Escritas (auto)biográficas e histórias da educação**. Curitiba: CRV, 2014.

Fontes Documentais

Requerimento ao Diretor do Departamento de Ensino de 2º Grau. 08/09/1975. (Arquivo de Conceição C.).

Universidade Federal do Piauí Ato da Reitoria nº130/78. 30/01/1978. (Arquivo de Conceição C.).

Universidade Federal do Piauí Ato da Reitoria nº322/79. 02/04/1979. (Arquivo de Conceição C.).



UNIDADE VIII

Vestígios autobiográficos na imprensa periódica escolar no Piauí

Francisco Gomes Vilanova

Jornais escolares contêm uma variedade de conteúdos que permitem perceber diferentes possibilidades de compreensão das experiências de alunos e alunas a partir dos vestígios deixados nesses artefatos. Neles, aparecem significativos registros autobiográficos que colaboram para compreender seus agentes e contextos. Os vestígios de si são identificados em textos de diferentes naturezas escritos por estudantes que utilizavam esses dispositivos como espaços para manifestarem suas experiências escolares. Dessa forma, “os impressos escolares ou impressos estudantis são documentos preciosos para olhar a escola e, especialmente, os escritos autobiográficos e as escritas de si, reproduzidas nesses impressos” (BASTOS, 2013, p.3).

Ao apreender os periódicos escolares como espaços privilegiados de manifestações pessoais de estudantes, levantam-se as seguintes questões: que tipo de escritas de si aparece nesses dispositivos? Que abordagens são tratadas nos textos caracterizados como autobiográficos? Diante dessas questões, foram mobilizados esforços buscando identificar, em periódicos escolares piauienses, escritas

dessa natureza, posto que “a escrita autobiográfica tem fascinado os pesquisadores, sobretudo os da História da Educação, pela riqueza de fontes e possibilidades que propicia” (PIMENTA, 2017, p. 344).

Na primeira metade do século XX, periódicos escolares foram produzidos em importantes escolas públicas e privadas no Piauí, e utilizados como disseminadores dos ideais de seus estudantes, que utilizavam esses artefatos para dar visibilidade às suas concepções. No caso específico dos jornais, é possível apreender marcas pessoais na escrita de seus colaboradores. Cartas, reminiscências, relatos de experiências escolares são alguns exemplos de indícios autobiográficos deixados nesses impressos que ajudam a compreender o universo em que seus atores estavam inseridos. Assim, “a pesquisa (auto)biográfica em educação aposta na interpretação dos que constroem/vivem a história. Nesse sentido, ela tem um interesse [...] pelos processos de biografização de professores em formação, mas também de crianças, jovens e adultos” (SOUZA; PASSEGGI, 2011, p. 328).

Diante disso, o objetivo desse estudo incide em analisar os escritos autobiográficos presentes em periódicos estudantis produzidos no Piauí, como forma de apreender aspectos relacionados às experiências escolares, pessoais e cotidianas vivenciadas por alunos e alunas piauienses. Nesse intento, os jornais estudantis foram eleitos como fonte privilegiada nesse investimento.

A operação de busca desses registros ocorreu por meio da consulta dos jornais vinculados a organizações estudantis de escolas do Estado disponíveis no Arquivo Público do Piauí. Os jornais localizados e consultados foram: “O Livro”, elaborado pelos alunos do Colégio “24 de Fevereiro”, da cidade de Floriano; Jornal a “A Luz”, organizado por alunos do Lyceu de Floriano; “A Escola”, editado por estudantes da “Escola Normal Oficial”, de Teresina; e “A Luz”, vinculado ao “Colégio Sagrado Coração de Jesus”, também na capital. As escolas em questão faziam parte de um pequeno número de instituições que ofertavam ensino secundário no estado.

De acordo com Luca (2008, p. 118), a análise desses documentos se faz necessária porque “[...] ao lado da História da

imprensa e por meio da imprensa, o próprio jornal tornou-se objeto de pesquisa histórica”, sobretudo o estudo de periódicos estudantis, que se apresenta como abordagem promissora no campo da História da Educação. Em razão disso, “os historiadores passam a se interessar por esses artefatos que, durante muito tempo, guardavam valor apenas como objetos memorialísticos. Estiveram, assim, negligenciados por um modo de entender a História que privilegiava as grandes estruturas e as metas narrativas” (BASTOS, 2015, p. 22).

O levantamento dos periódicos resultou na localização de 43 edições do jornal “O Livro”, que circularam entre 1917 a 1924; e 5 números do informativo “A Luz” (Lyceu de Floriano), correspondentes aos anos de 1930 e 1931. Esse foi o mesmo número de edições localizadas do jornal “A Escola”, relativos ao período 1933-1943; e 3 números do jornal “A Luz” (Colégio Sagrado Coração de Jesus), publicados em 1939. Esse corpus documental encontra-se sob a guarda do Arquivo Público do Piauí, de Teresina. Na mobilização desses documentos, realizou-se uma busca minuciosa com vistas a localizar e categorizar textos de natureza autobiográfica. Essa operação ocorreu considerando as sugestões de Certeau (2013, p. 69,) quando enfatiza que

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documento” certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de copiar, transcrever e fotografar esses objetos, mudando ao mesmo tempo o seu lugar e seu estatuto. Esse gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto proposto *a priori*.

O exame dessas fontes resultou na localização de 21 textos classificados como autobiográficos, elencados no quadro 1.

QUADRO 01 – Informações sobre as publicações autobiográficas nos jornais consultados

JORNAL	ESCOLA	DATA DE PUBLICAÇÃO	ANO E NÚMERO	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTOR
O Livro	Colégio 24 de Fevereiro	19 nov. 1917	Ano I, n.1.	As férias	Raymundo Milton de Carvalho
				As Férias	José Matos
		15 jul. 1923	Ano VII, n.69.	Passeio a Paracaty
		15 jun. 1924	Ano VIII, n.78.	Um desilludido	Marcos Serrano
		15 jul.1924	Ano VIII, n.79.	As férias de São João de Paracaty	João Cavalcanti Borges
A Luz	Lyceu de Floriano	22 set. 1930	Ano I, n.º1	Recordando	Pery
		5 nov. 1930	Ano I, n.2	Vida Sertaneja	Rivallon
				A um amigo	Tupy
		4 dez. 1930	Ano I, n.3	Carta aberta	Onidlaved
		23 mar. 1932	Ano II, n.7	Postal	Midge
A Escola	Escola Normal Oficial	15 mai. 1937	Ano IV, n.5	Tristes recordações	G. Monteiro
				Triste meditar	Maria Nazaré Muelem
				Pensamentos	Vários Alunos
		15 mai. 1943	Ano VI, n.9	Passar dos anos	Anita Caland
				Carta aberta a minha irmã	Conceição
		Passei e sonhei	Constança Monteiro		
A Luz	Colégio Sagrado Coração de Jesus	4 abr. 1939	Ano I, nº 1	Uma noite de luar	Maria Alice Barbosa Ribeiro
				Mãe	Antonia Barros
				O amanhecer na fazenda	Miriam Oliveira
		10 mai. 1939	Ano I, nº 3	Dia Feliz	Aldeci Araujo
				Manhã no campo	Maria de Loudes B. Ferreira

Fonte: Jornais: O Livro (1917-1924); A Luz (1930-1932); A Escola (1933-1943); A Luz (1939).

Em razão da grande quantidade de textos localizados, nesse estudo a análise delimitou-se às cartas, aos relatos de passeios e de férias escolares e às memórias sobre os lugares de origem. Acredito que tais registros permitem enxergar versões das experiências escolares de alunos e alunas cujas vozes, expressas por meio de suas escritas, possibilitam compreender nuances do contexto educacional em que estavam inseridos, evidenciando aspectos pouco explorados pela historiografia da educação piauiense.

No tópico “Cartas de amor, contendas e dramas”, analisam-se cinco cartas publicadas nos jornais analisados, cujos autores tratam de temas como amor, conflitos e dramas vivenciados enquanto estudantes, revelando aspectos das relações de sociabilidade ocorridas em suas respectivas casas de ensino. Em “Passeios escolares, férias e relatos cotidianos”, se discutem as impressões deixadas por alunos e alunas em textos sobre passeios escolares, férias e sobre a rotina familiar e sertaneja em seus lugares de origem.

Cartas de amores, contendas e dramas

Cartas destinadas aos familiares ou colegas da escola foram publicadas com certa frequência nos jornais estudantis. Essa escrita possibilita a compreensão das relações de sociabilidade constituídas no cotidiano escolar. Os textos caracterizados como missivas contém informações que permitem ao historiador perceber o passado de alunos e alunas sob diferentes perspectivas, pois “[...] estaria dando a conhecer uma versão desta história, diferente daquela que, ao privilegiar crônicas jornalísticas e documentos oficiais da época, tem desprezado preciosos testemunhos daqueles que viveram uma experiência que modificou seus destinos” (MIGNOT, 2017, p. 264).

Entre as correspondências localizadas, algumas caracterizam-se pelo tom de desabafo carregado de ofensas e contestações, motivadas por embates e discórdias entre correspondente e seu destinatário. Sentimentos amorosos é o tema central de outras missivas, enquanto que os relatos de angústias e aflições também aparecem como conteúdos abordados.

Em certa medida, parece que seus autores sentiam a necessidade de externar suas posições sem se preocupar com a exposição que poderiam provocar ao outro, mesmo a maioria dos textos sendo marcados pelo anonimato. As razões que levam à escrita das cartas são explicadas por Bastos, Cunha e Mignot (2002, p. 05), quando sublinham que:

Escrever cartas exige tempo, reflexão e disciplina, pois é uma forma de compartilhar vivências mais pessoais, íntimas e até mundanas. Escrevem-se e mandam-se cartas pelos mais variados motivos: conversar, seduzir, desabafar, agradecer, pedir, segregar, informar, registrar, vender, comprar, desculpar e desculpar-se, falar da vida, enfim! (BASTOS; CUNHA; MIGNOT, 2002, p. 05).

Foram identificadas três cartas direcionadas a “amigos” que não são identificados, assinadas sob os pseudônimos de *Onidlaved*, *Madge* e *Tuppy*, publicadas no Jornal A Luz, do Lyceu de Floriano. Outra correspondência, divulgada no jornal A Escola, da Escola Normal Oficial, é direcionada a uma irmã da correspondente que assina pelo nome de Conceição; e uma última, impressa no jornal O Livro, do Colégio 24 de Fevereiro, em Floriano, foi destinada ao estudante Marcos Serrano, cuja origem também é desconhecida. A prática de fazer uso de pseudônimos para os autores da escrita e a não identificação de seus destinatários pareciam comuns nas publicações desses periódicos. Ao que parece, essa prática configura-se como uma codificação para que as identidades de seus autores e também de seus destinatários fossem preservadas.

Duas cartas se distinguem pelas manifestações de sentimentos amorosos. Em uma delas, cujo título aparece como “Carta aberta”, assinada pelo aluno que faz uso do pseudônimo de *Onidlaved*, publicada no jornal “A Luz”, do Lyceu de Florirano, na edição de 04 de dezembro de 1930, registram-se as desilusões ocasionadas pelo fim de um relacionamento constituído por sonho e engano entre o autor correspondente e a destinatária desconhecida onde, com o fim

da relação, o autor enfatiza que não acreditava no amor e que apenas deixou-se levar pelos encantos da enamorada. Parte da carta traz a seguinte narrativa:

Cara amiguinha.

O nosso sonho de amor despertou nos nossos corações a realidade adorável, durante o longo tempo que se foi. Seis meses vividos no mundo de illusões e mentiras! Calcula quanto eu rio, ao fitar as cinzas dos castellos, que, juntos, architectamos. Amor! Nunca acreditei na existência desse sentimento, apesar dos teus esforços apregoar que elle existia e se desenvolvia, como um vulcão, em plena erupção, dentro dos nossos peitos! Nunca acreditei, repito; porém, é tão propícia, na mulher, a arte de enganar, que, voluntariamente, cedi ao teu desejo, permitindo que o meu coração, alerta, se entregasse aos teus encantos, convicto de que um dia, surgiria, entre nós, a verdade, em forma de um abysmo, separando-nos para a eternidade. Entre nós, nada mais se passou de um projecto de amor, morrendo, quando não mais pretendia brincar com os nossos corações. [...]. Entre nós, tudo está acabado! (CARTA..., 1930, p.3-4).

Outra correspondência, publicada na edição de 23 de março de 1932 do jornal “A Luz”, do Lyceu de Floriano, evidencia os dramas de uma relação afetiva de um casal de estudantes que são registrados por uma aluna que assina como *Madge* dirigida ao amigo não revelado envolvido no flerte. *Madge* o aborda por meio de questionamentos sobre seus sentimentos acerca da moça que pretendia e procura encorajá-lo a revelar sua paixão pela amada com votos de felicidade para ambos. Assim diz o texto:

Caro amigo:

Porque não dizes o que sente? Queres porventura que Ela adivinhe o que vae nalma? Tens acaso medo de que Ela te não ame? Se não fosse indiscrição minha

o revelar o segredo de uma amiga, te diria o quanto Ela anseia por tua declaração... e quase que sou indiscreta! Mas se o sou, é porque desejo a vossa felicidade e este mal entendimento que há entre os vossos corações, faz-me mal, muito... mal... Porém como admiro a vossa coragem em disfarçarem o que sentem... Esquece as faltas que Ela cometeu no passado, pois segundo o que Ela me disse, naquele tempo ainda não te amava e também desculpa o pedido que naquela linda tarde Ela te fez, pois o que a levou a fazê-lo foi orgulho... o despeito!... Quero ver-vos breve, muito felizes, cantando e gosando as doçuras de um verdadeiro amor. (POSTAL, 1932, p.4).

Histórias de amor, sentimentos, paixões, desilusões e tantas outras histórias que, por vezes, passam despercebidas no cotidiano escolar ou são negligenciadas como elementos de compreensão de contextos escolares em distintas épocas são aqui apreendidas como rastros fundamentais para a construção da imagem de si e do outro, posto que tais sentimentos fazem parte da subjetividade dos sujeitos que constituem a escola. Visto dessa maneira, a remetente que intermedia a relação expressa todo seu desejo de que o casal pudesse viver a anunciada história de amor. Nessa direção, as cartas permitem criar redes de relacionamentos e afetos (MIGNOT, 2002), dando a conhecer fragmentos das vivências cotidianas de alunos e alunas cujas experiências educativas ultrapassaram as relações rotineiras da vida escolar pautada em atividades, exposições de matérias, normas disciplinares, etc.

A escrita de si permite perceber a escola em sentidos diversos, privilegiando histórias, memórias e relatos pessoais que se entrelaçam com as experiências de outros sujeitos, se constituindo em uma rede de relações permeadas de sentidos que caracterizam a subjetividade humana. Essa concepção é sugerida por Halbwachs (1990) que compreende a prática de registrar as experiências individuais como modos de desvendar aspectos coletivos dos espaços em que estão inseridos.

Partindo dessa perspectiva, a correspondência publicada na edição de 05 de novembro 1930 do jornal “A Luz”, intitulada “A um amigo”, assinada pelo estudante que usa o pseudônimo *Tupy*, destinada a um “amigo” desconhecido, registra nuances das contendas existentes entre os alunos do Lyceu de Floriano. No caso em questão, o autor expressa sua indignação com relação às lamentáveis e desonrosas atitudes do desafeto com relação aos demais colegas de convívio. *Tupy* põe em questão o caráter do destinatário, expondo suas queixas e sua indignação com o comportamento intempestivo que tanto o incomoda. Eis a correspondência:

A um amigo.

Sinto muito ter de começar dizendo cousas ruins, mas você é o culpado. É muito interesseiro; só pensa em si, no que é proveitoso, em lucros de qualquer espécie. Vive na preocupação de si mesmo. Não quero dizer que deve cuidar da ‘vida alheia’... isso já faz regularmente. Quero dizer que é um grande egoísta, e essa qualidade geralmente arrasta uma grande cauda. Finge e é ferino, mordaz, gosta de se divertir com a reputação alheia. (Desculpe). Não tem força de vontade enérgica para conduzir-se, e por isso, como pode alçar-se acima dos outros, traz os que lá estão para baixo. Eu não lhe diria tudo isso se não visse que você é capaz de se regenerar. Ninguém o conhece, todos se illudem. Mas olhe: aproveite o sentimento, a inteligência, procure ser magnânimo e abandone as aparências, abra-se mais com franqueza e lealdade. Enfim, seja sincero, queira ao próximo como a si mesmo. Faça a outrem o que gostaria que lhe fizessem. Gostarei que me contaste e não duvide que ache que estou errado. É bem possível. Peço este favor: “xingue-me” como quiser. (A UM..., 1930, p.4).

Sentimentos como amor, paixão, desilusão, contendas e desabafos são marcas dos textos analisados até aqui. Porém, as cartas também sugerem pensar o sofrimento que rodeava muitos estudantes

que tiveram que deixar seus familiares em lugarejos distantes para continuar seus itinerários escolares e alcançar a almejada formação. Montino (2008, p. 119) auxilia nessa compreensão ao sugerir que “a carta, em tal contexto de escrita, pode ser, portanto, o lugar onde se salvam restos de experiência e impressões pessoais”. Em muitos casos, esse percurso formativo era acompanhado de renúncias como o distanciamento da família, a saudade de casa, do lugar que morava ou mesmo a solidão na cidade distante. Esse quadro desenvolvia um sentimento depressivo de tal forma que muitos estudantes mergulhavam numa angústia tão profunda que pareciam perder suas forças e gradualmente diminuir o desejo de viver.

A carta de Conceição dirigida à sua irmã, encontrada na edição de 15 de maio de 1943 do Jornal “A Escola”, exemplifica esse ponto de vista, ao expor as angústias da estudante normalista na capital do Piauí. O conteúdo da missiva diz o seguinte:

Irmã querida... Saúdo-te.

São doze horas da noite: tudo é solitário, a Cidade parece achar-se amortalhada num manto de tristeza... Eu, sentada em frente duma mesa, escrevo-te esta carta:

- Nem sei e nem posso definir-te a minha vida fastidiosa, esta vida que arrasto sobre os espinhos do trajeto de dor que vai seguindo gradativamente como um viandante através dum deserto!...Às vezes no convívio com os meus professores e as amáveis colegas, chego a sonhar ou esquecer mesmo por um instante este sofrimento, que me tortura e me acrisola a alma!... Todavia, posso afirmar-te que o meu sofrimento nasce dos desenganos que tenho colhido, em pleno palpar da vida, nesta idade em que sempre se olha para o mundo por um prisma de esperança colorido de fé e em que o enxergamos descortinado por entre flores, mostrando-nos panoramas os mais deslumbrantes que o adornam e que a inteligência do homem, apesar de penetrar tudo, jamais poderá defini-los com exatidão. (CARTA ABERTA..., 1943, p. 8).

O desalento da estudante continua ao longo de sua escrita. O sentimento de tristeza e as marcas depressivas se aprofundam em razão da solidão na capital, cujo tempo parece não passar, e da saudade dos tempos de felicidade do seu lugar de origem. Essa condição lhe causara seu mergulho numa intensa fragilidade espiritual a ponto de revelar-se sem fé e pedir preces para que a alegria volte à sua vida. A continuação da carta diz o seguinte:

Minha amiga, há quase três meses ou três séculos, que me encontro nesta Cidade Verde e cheia de progressos, longe muito longe do recanto onde eu vi submergida toda a minha felicidade. O que será de mim, triste, pesarosa e cheia de recordações martirizantes. Que lindos sentimentos habitam a alma de minhas amiguinhas!.. Permita o redentor que não seja apenas por alguns segundos, que o tempo dentro em breve não queira obscurecer e apagar com o véu da descrença e que nunca sejam transformados para o inverso. Eu, ao contrário delas, tenho a alma já descrente e desiludida. Que fazer? Correr? Parar?... Não sei! Eis a maldita incerteza! Eis a fraqueza humana! Eis enfim o que me martiriza e o que me conduz quase ao desespero. No entanto, querida, tu que tens a alma cheia de crença e fé no teu Cristo, faze preces, para que ele faça ressurgir na minha alma entristecida e no meu coração descrente a alegria de viver ou a coragem para suportar os enganos e desenganos da vida. (CARTA ABERTA..., 1943, p. 8).

Embora seja um relato de si, a escrita de Conceição revela indícios do sofrimento de tantos outros estudantes oriundos de lugarejos distantes que se deslocavam para as cidades mais desenvolvidas ou mesmo para a capital para continuar seus percursos escolares. Muitas vezes tinham que morar na casa de parentes, quase desconhecidos, sem o carinho e sem os cuidados de seus pais e familiares mais próximos. Ao que parece, isso contribuía para intensificar o sofrimento dos estudantes que viviam essa condição. Desse modo, os jornais escolares também eram utilizados como disseminadores de diferentes sentimentos do

público estudantil. Os vestígios deixados nesses dispositivos “[...] são passíveis de delinear o perfil dos seus autores, suas preferências e seus gostos, reconstituir o universo cultural e o momento histórico, a inserção política e social dos correspondentes [...]” (PIMENTA, 2017, p. 344).

Outra situação interessante diz respeito ao estudante Marcos Serrano, que divulgou uma carta que encontrou junto aos seus pertences cuja autoria é desconhecida. O documento, publicado na edição do Jornal “O Livro” de 15 de junho de 1924, traz como título “Um desiludido”. Ao analisá-la, o estudante explica como a carta foi encontrada:

Há dias, encontrei a minha exígua correspondência, apareceu a carta que se segue, cuja procedência ignoro. Parece que se trata de qualquer estróina, dos muitos que tenho conhecido, que a traçou em feliz momento de.... *quebradeira*.

Seja lá como for, qualquer que tenha sido o sentimento que a dictou, Ella representa uma página recheiada de sugestões interessantes que se ajustam em quantos se deixam levar pelos falaciosos enganos da vida (SERRANO, 1924, p. 2).

O conteúdo da correspondência trata de uma reflexão em que seu autor parece viver um momento angustiante, movido pela sua brusca mudança de comportamento, o que denota certa crise existencial. Em trecho da carta, o desconhecido autor sinaliza essas questões ao destacar que:

Esquecendo offensas passadas, amordaçando dores presentes, destemendo as perícias do futuro, nunca trepidei ante a imprudência de realizar inconfessáveis desejos, cujos efeitos agora me trazem aniquilado; e hoje voto horror a mim mesma, transviado que fui, do bom caminho. Vi, meu amigo, atravez da minha triste e inglória peregrinação, em o chavascal mundano, todos os desfiladeiros de precipícios que nos levam o abysmo [...]. Amei as aventuras perigosas, bem illudido em

crer o mundo unicamente este, e sempre um paraíso; e fui vítima inexperiente desse grande erro, cujas consequências por demais funestas, hoje deploro. Abri os olhos à realidade e vejo esta vida como uma arena terrível, onde os homens se degladiam no torvelinho ingrato das paixões. E assim, meu amigo, procurando remediar tantos males praticados, quer agora imitar aos bons o teu job (SERRANO, 1924, p. 2).

Muito embora não se conheça a origem da carta, o fato de o estudante ter proposto sua publicação no jornal do Colégio “24 de Fevereiro” parece indicar que a pretensão do periódico e até mesmo da escola seria de utilizá-la como instrumento de alerta e conscientização para os alunos acerca dos problemas e consequências dos desvios dos valores e costumes que constituíam a boa formação do cidadão. Diante do acervo de possibilidades, registros de natureza autobiográfica, como as cartas analisadas e muitos outros, “[...] tornam possível averiguar, conhecer e se aproximar de distintos olhares e percepções, subjetividades e tendências, perspectivas e sensibilidades que entremostam, escondem, compartilham e elucidam diferentes pontos de vista e de entendimento” (PIMENTA, 2017, p. 344).

Outros textos que sinalizam na direção de permitir perceber a escola, seus sujeitos, suas práticas e o contexto em que estavam inseridos sob distintos pontos de vista são discutidos a seguir.

Passeios, férias escolares e relatos cotidianos

Variadas experiências vividas por estudantes fora do espaço escolar são tomadas como vestígios autobiográficos recorrentes nas fontes examinadas. Narrativas de passeios organizados pelas escolas, relatos de férias, reminiscências sobre os lugares de origem registrados durante os períodos em que regressavam para descanso junto aos parentes são temas abordados de forma constante. “Nesse caso, interessa analisar como os alunos e as alunas se reportam a essas atividades e que rede de relações e acontecimentos, na vida privada das crianças, é possível apreender nesse tipo de registro [...]” (PERES, 2017, p. 296).

Na edição de 15 de julho de 1923 do jornal “O Livro”, consta um relato de uma viagem de férias para a localidade de São João de Paracaty, organizada pelo “Colégio 24 Fevereiro” para seus estudantes. O texto intitulado “Passeio ao Paracaty” descreve as expectativas dos alunos e minúcias acerca do agradável passeio, narradas desde o início da viagem. O ponto inicial da escrita conta o preparo para o deslocamento e a euforia que contagiava os alunos, cuja alegria externada se dava em razão da viagem.

No dia 25 do passado, às primeiras horas da manhã, quando o sol lança, em estendal, sua luz por sobre a terra, postado à porta do “24 de Fevereiro” já se encontrava o auto-caminhão, que nos devia levar ao densa sombria dos copados oitzeiros que se erguem à margem do Paracaty. Prompta a primeira turma de alunos que devia seguir no auto-caminhão, eila a marchar. Vivas, gritos, expansão fortíssima de alegria irrompia, a cada instante, dos nossos peitos, ansiosos que estávamos de buscar no campo a sombra de frondosas árvores, horas cheias de diversões (PASSEIO..., 1923, p.1).

A viagem foi movida pela alegria dos alunos que, ao chegarem ao destino, vibravam diante da concretização daquele momento tão esperado. A felicidade de participar do programado passeio transformou a chegada dos alunos numa espécie de babel, onde nada se compreendia devido à exaltação que tomara de conta do ambiente. “Ao saltarem [do auto-caminhão], a satisfação de todos chegou ao auge e, podemos dizer, nada se ouvia, nada se compreendia, porque o delírio da alegria era imenso, era extraordinário, era sem limite” (PASSEIO..., 1923, p.1). Depois de instalados em São João de Paracaty, “ebra bello o ver-se aquelle extendal de rêdes, onde, despreocupados das lides escolares, passávamos horas cheias de diversão” (p.2).

O movimento dos estudantes em torno das férias escolares evidencia que o retorno à casa dos pais, o reencontro com irmãos e irmãs, bem como o carinho da mãe, são momentos guardados com grande expectativa para as férias escolares. Esses sentimentos carregados de

afeto e ansiedade pelo retorno aos braços da família são representações pessoais que caracterizam o desejo de estar no seu lugar de origem e desfrutar de tudo que ele oferece. Anunciadas também nos periódicos, essas condições são sinalizadas pelo estudante Raymundo Milton de Carvalho, do “Colégio 24 de Fevereiro”. Em texto publicado no jornal “O Livro” do dia 19 de novembro de 1917, ele expressa sua alegria com a chegada do período de férias da seguinte maneira:

[...] É hoje o encerramento das aulas. Dia de alegria pra nós deste utilíssimo estabelecimento de instrução, tudo nelle sorrir, tudo são festas. [...] Sinto as mais doces reminiscências das lides escolares, recordo-me dos dias felizes que passei sentado junto a minha carteira, debatendo-me com as lições do dia, rodeado dos bons amiguinhos e de meus inesquecíveis professores. Tenho que partir para Bom Jesus, onde vou desfrutar das carícias de minha boa e desvelada mamãe, das meiguices de minhas pequeninas irmãs, de meus irmãozinhos e de todos que lá me são caros (CARVALHO, 1917, p.1).

As expectativas pelo período de recesso das atividades escolares são tangenciais ao desejo de partir para o encontro da família. Essa ocorrência se dava porque “[...] no que tange aos registros de viagens de férias, que retratam situações familiares, os mais recorrentes são aqueles cujos destinos são as casas de parentes, em cidades próximas aos locais de moradia das crianças” (PERES, 2017, p. 296).

Caracterizados pelo afastamento das atividades escolares, os relatos de férias publicados disseminam os discursos de preocupação com o período longe da escola. Os alunos tomam para si a responsabilidade de empreender a prática da leitura nesse interstício. Daí os escritos parecem ser utilizados como espaços de orientação acerca da necessidade de se manterem próximos aos livros e à leitura como condição moral, de valor cívico e familiar necessários à boa formação dos jovens estudantes. Sobre essas acepções, o aluno José Matos, do “Colégio 24 de Fevereiro”, no texto “As férias”, sugere:

Que cada qual de nós, seja no recinto da escola, tenha por tecto da casa família, não se descuide de estudar para não esquecer o que aprendeu. Não desprezemos jamais os nossos livros de estudo, para que possamos no anno vindouro voltar cheios de fé e de coragem e prosseguir com o afinco necessário. Assim voltaremos a nossas casas, mais victoriosos e cheios de alegria do que este anno e poderemos ser dignos da bondade de nossos Paes, de nossos professores e da nossa pátria (MATOS, 1917, p. 1).

Em outro texto, um aluno esclarece que, mesmo durante as férias escolares, sua proximidade com os livros seria mantida. A prática da leitura durante o período de férias escolares parece ser uma orientação da escola que era seguida e propagada pelos alunos. O estudante assegura que “Não desprezarei os meus livros, se nelles é que encontro conforto para o trabalho. – são elles os meus melhores amigos” (CARVALHO, 2017, p.1).

Do ponto de vista dos passeios escolares, eles são recorrentes nas escolas em distintas épocas e revelam aspectos das múltiplas relações que ocorrem no cotidiano escolar. Os registros dessa prática são comuns nas redações e cadernos escolares, relatórios, diários, bem como em exposições, fotografias, painéis, etc. Em certa medida, os registros sobre essa prática desvendam importantes evidências do cotidiano escolar, do seu currículo, das práticas pedagógicas e da relação dos agentes emergidos na escola. Nesse sentido, “[...] ao escrever suas experiências de passeios e viagens, como tarefa escolar, [...], expressam relações e fatos sociais e culturais, revelam desejos e intencionalidades, indicam ações e reações na e da vida cotidiana” (PERES, 2017, p.302).

Esses passeios também se tornaram temas de narrativas publicadas nos jornais estudantis consultados. As impressões sobre um passeio promovido pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus são escritas por uma aluna que, em texto intitulado “Dia Feliz”, publicado em edição do Jornal “A Luz” de 10 de maio de 1939, descreve a alegria vivenciada

em um passeio a um sítio, organizado pela superiora²⁶ da escola. Com olhar atento, a aluna detalha com empolgação a experiência que vivera com as colegas de turma.

O dia 21 de Abril foi de felicidade para mim... A convite da Superiora fui passar esse dia no “Memomare”, o seu pitoresco sítio, que fica a uma légua da “cidade verde”. Foram as alunas todas às 7 horas e chegamos lá às 8:45.

Tive grande surpresa quando avistei o prédio... Pensava que fosse um edifício terreno e pequeno, mas é ao contrário: grande, arejado e bem repartido. A capelinha de Nossa Senhora do “Sagrado Coração de Jesus” fica em um dos compartimentos e é linda!... A grutinha de Nossa Senhora de Lourdes foi construída sobre um morrozinho. De cima deste, avistávamos Teresina, a ponte sobre o rio Parnaíba e muitos quadros lindos. O prédio fica em cima de um alto e nos deixa apreciar uma magnífica paisagem. Quando chegamos, a primeira coisa que fizemos foi percorrê-lo todo. Depois saímos à procura de “casinhas” para nos abrigarmos durante as horas dos folguedos. [...]. (DIA..., 1939, P.1).

Após um dia de intensa alegria, recheado de brincadeiras e orações no Sítio Memorare, nos arredores de Teresina, sob os olhos da superiora do conhecido Colégio das Irmãs²⁷, chegava a hora de retornar. E nesse momento, relata:

Estávamos na pequena gruta quando ouvimos soar a campa. Era a hora de partir. Reunimo-nos e fomos à capelinha rezar o terço. Em seguida cantamos o “Hino do Memorare”. A Superiora estava radiante. Lia-se

26 Expressão utilizada para fazer referência às freiras que dirigiam a instituição.

27 O Colégio Sagrado Coração de Jesus, desde a sua criação, em 1906, é conhecido como Colégio das Irmãs em razão da sua origem católica e por ser dirigido por freiras.

claramente no seu rosto a alegria, pois ela fica satisfeita quando está no meio de suas filhinhas, como nos chama. (DIA..., 1939, p.1).

Turismos e outros tipos de eventos promovidos pelas instituições de ensino dinamizavam as práticas escolares e tornavam o cotidiano escolar menos rígido e monótono. Tais práticas pareciam estar orientadas à luz das concepções educacionais que eram disseminadas por aqueles idos, como os ideais escolanovistas. Sob esse ponto de vista, os eventos em questão mostravam-se eficazes no sentido de empreender práticas pedagógicas que promovessem aprendizagem fora da sala de aula de forma mais interativa. Portanto, “[...] o esforço é compreender que tipo de experiências dessa natureza as crianças [e jovens] têm tido no âmbito escolar, bem como evidenciar o que esses registros revelam da escola como instituição cultural e das propostas pedagógicas, no período em questão” (PERES, 2017, 302).

Outros registros relacionados a passeios, visitas e ao regresso dos alunos para seus lares durante os períodos de férias dão a perceber importantes aspectos de suas identidades marcadas pelo afastamento de seus lugares de origem para empreenderem investimentos em seus processos formativos. Retornar ao lar durante as férias ou mesmo durante passeios aleatórios era motivo de intensa felicidade. Essa alegria é percebida em textos com relatos carregados de nostalgia e emoção, que detalham características das regiões interioranas em que residiam. Essas narrativas “são escritas autobiográficas, embora fragmentadas e, certamente, sem a consciência do ato de tal prática, uma vez que narram o ponto de vista do eu, que decorrem da dimensão privada, testemunham uma experiência vivida em primeira pessoa que se torna significativa” (MONTINO, 2008, p. 118).

O texto “O amanhecer na fazenda”, divulgado na edição de 4 de abril de 1939 do Jornal “A Luz”, do Colégio Sagrado Coração de Jesus, pode ser tomado como exemplo de descrição da rotina do lugar de origem de estudantes de regiões distantes dos centros educacionais onde estudavam. Miriam Oliveira, aluna do 2º ano colegial, descreve as primeiras horas do dia numa fazenda do interior piauiense, com um

olhar atento e poético aos detalhes que o ambiente proporcionava. Eis a narrativa:

Aparecem os primeiros clarões da alvorada. A passarada acorda, e em um constante voar gorjeia alegremente. As flores campestres a desabrochar e encher a atmosfera de um aroma embriagador. Ouve-se ao longe o mugir do gado que pasta no campo e vê-se os caipiras seguir o serviço a cantarolar. No terreiro estão as mulheres a dar milho às galinhas, patos e pirús... e eu ao contemplar uma destas cenas fico a invejar esta vida calma e feliz... (OLIVEIRA, 1939, p.2).

A descrição da aluna revela informações importantes sobre sua vida, da calma do campo e da peleja diária daqueles que lá viviam. Os afazeres e a tranquilidade parecem encantar a menina que demonstra seu desejo de permanecer por ali quando confessa sua inveja daquela vida calma e feliz. Os passeios e viagens vivenciadas levam os alunos a perceberem esses detalhes do cotidiano porque “É exatamente no momento da viagem que se sente a necessidade de narrar, talvez também para manter a memória e para compartilhar o caráter excepcional do acontecimento (MONTINO, 2008, p. 119).

A vida no campo também é tema da escrita de Maria de Lourdes B. Ferreira em outra publicação do jornal “A Luz”, na edição de 10 de maio de 1939. No texto intitulado “Manhã no campo”, ela delinea marcas do cotidiano do seu lugar a partir de um passeio que fizera a cavalo nos arredores da localidade. No trajeto, vai contemplando toda a exuberância da natureza, ao passo que, sem perceber, se distanciava nos caminhos percorridos. No início do relato ela diz:

Muito cedo, ainda monto a cavalo e sigo campo a fora. Rompo a aurora e a natureza como que alegre desperta. Após um pequeno diviso ao longe num espriado onde claras e límpidas se espalram as águas de um regato. Uma elegante garça que por vezes nelas introduz o seu enorme bico naturalmente a procura de alimento, a qual me percebendo a distância levanta o vôo assustado. Admiro as várzeas verdes

como esmeralda, matizadas aqui e acolá de flôrzinhas silvestres multicôre. Esvoaçam irrequietos na amplidão as borboletas que por vezes pousam de flor em flor. Os pássaros em bandos nas poucas arvores que pontilham de sombras os caminhos, saltitam de galho em galho e alegres gorjeiam como que entoando um hino de louvor ao creador por ter-lhes proporcionado uma manhã tão alegre e bonita (FERREIRA, 1939, p.2).

A menina também trata da rotina de trabalho no campo, ao observar o movimento do homem sertanejo cuja labuta diária iniciase junto ao amanhecer. Nessa lida, se deslocam para o campo para as mais diversas tarefas, entre as quais, o cuidado com os animais e o tratamento das variadas lavouras responsáveis pelo abastecimento de alimentos da família. Na continuação do relato, ela trata dessas questões da seguinte forma:

Chega aos meus ouvidos os sons muito álcres de um sino de uma igrejinha do povoado próximo. Só então percebi que distraída pelas belezas da paisagem e pelos esplendores da manhã distanciando bastante e já era tempo de voltar. O meu cavalo talvez porque voltasse para casa atravessava o campo numa marcha apressada, enquanto chegavam aos meus ouvidos cânticos rústicos de trabalhadores que alegres, levando os seus ferramentos rumavam para os seus labores cotidianos. Em poucos minutos regressei ao lar onde a minha mãesinha já me esperava impaciente com a minha involuntária demora (FERREIRA, 1939, p.2).

Rememorar e relatar aspectos do ambiente onde viviam ou que tiveram de deixar para continuar suas trajetórias escolares também se constitui em experiências de aprendizagens acumuladas de sentidos e marcas pessoais. O sossego do campo, o amanhecer na fazenda, os cuidados e carinhos da mãe revelam evidências da origem de um número considerável de alunos e alunas que tiveram que se distanciar do lugar de origem em detrimento da continuação do seu processo de formação escolar.

Considerações finais

Os relatos autobiográficos presentes em jornais estudantis produzidos no Piauí apresentam uma diversidade de discursos e informações imprescindíveis para a compreensão de nuances da trajetória escolar de seus atores, de suas alegrias e desilusões, contribuindo para a compreensão do cotidiano das escolas nas quais estavam inseridos e outras experiências que marcaram suas vidas durante seus percursos escolares.

As cartas, os passeios escolares, as férias, o lugar de origem e o ambiente familiar revelados em escritas publicadas nos jornais estudantis expõem uma diversidade de informações sobre a vida de alunos e alunas, assim como apontam importantes pistas e fragmentos do passado que contribuem para a reconstituição de aspectos do cotidiano, das práticas pedagógicas, das relações de sociabilidades, de amores, contendas, desilusões, dramas e tantos outros sentimentos cuja escrita foi uma das formas encontradas para registrar e externar esses signos recorrentes na educação piauiense daqueles idos.

Espera-se, portanto, que esse estudo fomenta o interesse e reflexões sobre o lugar dos impressos estudantis como guardião de importantes rastros da escrita de si e como fonte relevante para os estudos autobiográficos no campo da História da Educação.

Referências

A UM amigo. **A Luz**, Ano I, num. 2, Florirano-PI, 05 nov. 1930, p.4.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Apresentação: dossiê Escritas estudantis em periódicos escolares. **História da Educação** (Online), Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio/ago. 2013, p.7-10.

_____. Impressos e cultura escolar: percursos da pesquisa sobre a imprensa estudantil no Brasil. In: DÍAZ, J. M. H. (Org.). **La prensa de los escolares y estudiantes** : sú contribucion al patrimonio histórico educativo. 1. ed. Salamanca, Aquilafuente, 2015. v. 1, p. 21-42.

_____ ; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (orgs). **Destinos das Letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo, UPE, 2002.

CARTA aberta. **A Luz**, Ano I, num. 3, Floriano – PI, 04 dezembro 1930, p. 3-4.

CARTA aberta a minha irmã. **A Escola**, Ano 6, Num. 9, Teresina, 15 de maio de 1943, p.8.

CARVALHO, Raymundo Milton de. As férias. **O Livro**, ano 1, n.1. Floriano 19 nov. 1917, p.1.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica [de] Arno Vogel. 3 ed. Rio de Janeiro, Forense, 2013.

DIA Feliz. **A Luz**, Ano I, Num. 3, Teresina–PI, 10 de maio de 1939, p.1.

FERREIRA, Maria de Loudes B. Manhã no campo. **A Luz**, Ano I, Num. 3, Teresina–PI, 10 de maio de 1939, p.2.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Editora Revista dos Tribunais, São Paulo: Vértice, 1990.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes históricas**. 2. ed, São Paulo, Contexto, 2008, p.11–153.

MATOS, José. As Férias. **O Livro**, ano1, n.1. Floriano 19 nov. 1917, p.2.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Artesãos da palavra: cartas a um prisioneiro político tecem redes de ideias e afetos. In: BASTO S, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos; _____.

(Orgs.). **Destinos das letras:** história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 115-136.

_____. Viagens e narrativas (auto)biográficas (apresentação). In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 05, maio/ago. 2017, p. 263–267.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 113–130.

OLIVEIRA, Miriam. O amanhecer na fazenda. **A Luz**, Ano I, Num. 1, Teresina–PI, 04 abril 1939, p.2.

PASSEIO ao Paracaty. **O Livro**, ano VII, n.69. Floriano, 15 jul. 1923, p.1.

PERES, Eliane. Viagens e passeios familiares e escolares registrados em cadernos de alunos (1957-2015). In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 05, maio/ago. 2017, p. 290-309.

PIMENTA, Jussara Santos. Vestígios autobiográficos na escrita de viagem: o “Diário de Bordo” (1934). In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 05, maio/ago. 2017, p. 343-358.

POSTAL. **A Luz**. Ano 2, num. 7, Florirano–PI, 23 de março de 1932, p.4.

SERRANO, Marcos. Um desilludido. **O Livro**, ano VIII, n.78. Floriano 15 jun. 1924, p.2

SOUZA; Elizeu Clementino de; PASSEGGI; Maria da Conceição. Apresentação: dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr. 2011, p.327-332.



UNIDADE IX

Das rádios de Fortaleza para a formação de normalistas e músicos em Teresina: memórias sobre a professora Maria Susana Gondim Cavalcanti

Juniel Pereira da Silva
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Maria Guilhermina, Maria Susana e Maria Margarida foram herdeiras musicais da mãe: além de pianistas, tornaram-se cantoras [...] essa carreira foi interrompida devido aos casamentos de Suzana, em dezembro de 1944, e de Margarida, em abril de 1945” (GONDIM, 2001, p. 86).

A epígrafe deste texto é uma citação do livro escrito pela sobrinha da professora Maria Susana, a cantora de rádio que se tornou professora de Música e Canto Orfeônico nos cursos de formação de professores na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí, sujeito do presente trabalho.

Por meio desta atividade artística, Maria Susana Gondim Cavalcanti, juntamente com suas irmãs, fizeram várias apresentações na cidade de Fortaleza, identificando-se como as “Três Marias”. No entanto, ao migrar para outro estado do Nordeste, o que parecia ser

o fim da sua carreira musical transforma-se no início do seu trabalho docente, pois, depois do casamento, a pianista mudou-se para Teresina, cidade onde iniciou a carreira de professora.

Instigado pela atuação que a docente Maria Susana Gondim Cavalcanti realizou em sua nova cidade, Teresina, este texto tem como horizonte interpretar sua trajetória na área musical como professora. Sua jornada é uma relevante parte da História da Educação Musical Piauiense, visto a longevidade do período em que atuou em Teresina, dos anos finais da década de 1950 estendendo-se até a década de 1980. Neste considerável período, a professora atuou ministrando a disciplina Música e Canto Orfeônico na Escola Normal Antonino Freire (1962-1981), aulas particulares de piano e na Academia de Música Maria de Lourdes Gondim²⁸ (1981- 1984).

O *corpus* documental mobilizado no estudo é constituído de fontes iconográficas, diários de classe, portarias da Escola Normal Antonino Freire, transcrições de entrevistas realizadas com Marly Gondim Cavalcanti Souza (filha), e Sara Cavalcanti Souza (neta), que são aqui aliados à pesquisa bibliográfica desenvolvida com material já elaborado, constituído principalmente de livros, dissertações, artigos científicos que mencionam a atuação de Susana Gondim, porém não a tratam como protagonista.

Dentre os trabalhos que apresentam a professora, encontramos o livro *Uma dama da belle époque de Fortaleza: Maria de Lourdes H. Gondim: ensaios sobre o imaginário, memória e cultura urbana*, de Linda Maria de Pontes Gondim, que tem como foco a apresentação da família Gondim na cidade de Fortaleza, nas primeiras décadas do século XX, destacando a mãe de Susana. A obra não apresenta Susana Gondim como foco; no entanto, nos ajudou a compreender elementos que fizeram parte da infância da professora.

28 Instituição criada por iniciativa de Maria Susana Gondim Cavalcanti e sua filha Marly Gondim Cavalcanti. O registro formal se deu em outubro do ano de 1981 (informações obtidas através de depoimento oral de Marly Gondim Cavalcanti Souza).

Outra produção que menciona a musicista é a dissertação de João Valter Ferreira Filho, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em 2009, intitulada “História e memória da Educação Musical no Piauí: das primeiras iniciativas à universidade”, em que o autor mostra a atuação da docente na Academia de Música Maria de Lourdes Gondim, apresentando aspectos do ensino de música realizado pela professora na instituição.

Constitui-se como atividade de suma relevância explorar o conhecimento da formação e atuação docente de Susana Gondim, visto que ela teve um importante papel na educação musical piauiense, fazendo parte da formação de diferentes gerações, perpassando pela educação de crianças, jovens e adultos na Escola Normal Antonino Freire, Academia de Música Maria de Lourdes Gondim e em aulas particulares.

A história da educação pode ser construída por personagens de singela simplicidade, que atuaram à margem, no anonimato, sem, no entanto, darem conta da estimada colaboração na construção e transformação da realidade educacional. Com a abordagem biográfica, esses personagens piauienses, antes despercebidos, passam a ser reconhecidos, e sua história de vida ganha relevância na história da educação, pois explora “o papel da memória na construção da identidade docente de professoras em processo de envelhecimento” (SILVA; MONTE, 2014, p.8), como daquelas que atuaram outrora e já faleceram.

Conhecer a história de vida de uma professora que atuou no Piauí, aqui em destaque, é um objeto significativo da história do ensino de música, visto que as pesquisas acerca da atuação da figura docente não são plenamente capazes de demonstrar a relevância de todos os personagens atuantes no cenário educacional, ficando estes no “anonimato” da história.

As histórias de vida ganham relevância com o alargamento na utilização das fontes na prática da pesquisa histórica a partir da segunda metade do século XX, tendo a História Oral como metodologia que se configura como uma respeitável forma de produção do conhecimento

que inter-relaciona indícios históricos com (auto)biografias. Através do olhar de Ferro, Nascimento e Sousa, entende-se que histórias de vida são fontes, não ingênuas ou aleatórias, formadas na experiência social, “onde a subjetividade encontra sua potencialidade e sua forma de contribuição na valoração dos sujeitos e processos sociais desenvolvidos e protagonizados em contextos específicos de formação e interação” (FERRO; NASCIMENTO; SOUZA, 2009, p. 81).

Ferro, Nascimento e Sousa (2009) afirmam que a metodologia da história oral “representa uma das formas como o sujeito se compreende, como analisa sua imagem e como almeja ser reconhecido por outras pessoas” (FERRO; NASCIMENTO; SOUZA, 2009, p. 81), e que no trabalho com histórias de vida, o pesquisador produz uma construção, considerada “confiável” e “segura”.

Outro fato que reafirma e justifica o motivo desta pesquisa é o contexto da volta da Música como componente curricular pela aprovação da Lei 11.796/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica e que altera a lei nº. 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Sendo esta lei mais uma motivação para a pesquisa em história da educação, visto que a compreensão de uma realidade educacional pode ser colaborada através do conhecimento proporcionado pela pesquisa histórica.

Compreendendo a relevância do ensino de música, esta pesquisa visa dar visibilidade à trajetória histórica da figura docente feminina. Ciente da importância do seu papel no referido ensino, faz-se necessário destacar a questão norteadora deste escrito, qual seja: como se deu a atuação da professora Susana Gondim no ensino de música em Teresina?

Dessa pergunta geradora emergem as demais questões direcionadoras desta pesquisa, a saber: como Susana foi despertada para a prática musical? O que marcou a atuação docente no período em que deu aulas particulares? O que lecionou na Escola Normal Antonino Freire e na Academia de Música Maria de Lourdes Hermes

Gondim? Que caminhos pedagógicos a professora fez opção em sua atividade docente?

Para responder a estas perguntas, o texto segue estruturado em quatro tópicos: no primeiro, delineamos as primeiras experiências musicais que Susana teve até chegar em Teresina. Seguimos, no segundo tópico, com a abordagem da atuação docente nas aulas particulares de piano; depois, em um terceiro momento, o enfoque se dá sobre o ensino de Música e Canto Orfeônico na Escola Normal Antonino Freire; e por fim, a pesquisa adentra nas atividades realizadas pela professora na Academia de Música Maria de Lourdes Gondim.

Primeiras experiências: “ela começa cantando no rádio com mais duas irmãs”

A partir do livro de sua sobrinha Linda Gondim (2001), é possível identificar que Maria Susana é uma cearense nascida no mês de julho de 1922 e foi a terceira de onze filhos do casal Maria de Lourdes Hermes Gondim e José Leite Gondim. Sua mãe, pianista e professora de ensino instrumental, e seu pai, “funcionário público e [...] professor de português” (LINDA, 2001, p. 73), foram suas referências em relação à educação e conhecimento do piano e voz.

Durante muitas décadas, o piano foi o instrumento que manteve maior relação com a educação feminina, desempenhando uma função educativa. No entanto, configurou-se também com uma função social, pois era símbolo de “boa educação” e devia compor a integralidade das moças prendadas (FUCCI AMATO, 2007). Nesta direção, a presença deste instrumento foi frequente na educação de muitas mulheres deste período.

Nessa perspectiva, no início do século XX, a mãe de Susana, Maria de Lourdes, iniciou seu aprendizado musical “aos seis anos, com sua mãe” (GONDIM, 2001, p. 80), Guilhermina Hermes Gondim (1881-1968), avó de Susana. Dois anos depois, Maria de Lourdes passa a ter aulas com pianistas da capital cearense, o que possibilita avanço no desenvolvendo técnico do instrumento. Consolida sua formação

musical entre os anos de 1912 a 1919, tendo se apresentado em escolas e cineteatros, dentre outros (GONDIM, 2001).

A experiência musical da mãe de Susana - Maria de Lourdes - foi relevante na educação dos filhos, tanto que a cantora e pianista Maria Susana teve suas primeiras aulas com sua mãe. Este fato é ressaltado na fala transcrita de Marly Souza (filha de Susana) apontando que Susana “estudou música especificamente com minha avó, Maria de Lourdes Hermes Gondim [...] e depois ela teve outras professoras que eram amigas lá da minha avó e ensinavam música também” (MARLY SOUZA, 2018). Percebe-se que a mãe de Susana proporcionou, através de suas primeiras lições, uma reprodução do modo como aprendeu a tocar piano; em outras palavras, a mãe de Susana lhe ensina “da mesma maneira que ela aprendeu, até os métodos eram os mesmos” (MARLY SOUZA, 2018).

A educação de Susana foi pautada em um modelo tradicional de educação que preza pela ideia típica de “moça de família”. Dentro desta compreensão, o ensino de música é um fator capaz de colaborar na boa formação dos sujeitos. No caso de Susana, isso se confirma, pois “Maria Guilhermina, Maria Susana e Maria Margarida foram grandes herdeiras musicais da mãe: além de pianistas, tornaram-se cantoras” (GONDIM, 2001, p. 86).

A infância da pianista é marcada por um período considerado como “período de ouro” (GONDIM, 2001, p. 45) no desenvolvimento urbanístico de Fortaleza, sendo tal período iniciado nas últimas décadas do século XIX, se estendendo até a década de 1930. É neste espaço que

Ela começa a atuação dela, não como professora, mas [...] cantando no rádio com mais duas irmãs formando grupo das Três Marias que eram acompanhadas pela mãe. [...] elas cantavam na rádio PRE 9 em Fortaleza, eram programas educativos. Elas tinham participação ao vivo no programa, era na hora que elas tinham que cantar e minha avó tinha que acompanhar tocando (MARLY SOUZA, 2018).

A música foi uma presença constante na infância de Maria Susana, visto que a herança musical era uma marca que perpassava as gerações da família Gondim e que, na figura da referida professora, foi dado continuidade ao legado familiar. Seu canto já se aproximava da educação, pois o programa da rádio era educativo, denotando, deste modo, uma possibilidade de estreitamento da relação do seu cantar com o aspecto educativo.

A convivência familiar, trazida por Susana de sua cidade Natal, fez com que a experiência docente herdada de seus pais acompanhasse sua trajetória em solo piauiense. O casamento, conforme aponta a epígrafe deste texto, configurou-se como o fim do grupo “Três Marias”, mas também como o início de uma nova carreira, desta vez como professora, que a acompanhou até seus momentos finais.

O traslado da educadora fomentou uma circularidade do saber, pois, ao atuar no ensino de música em Teresina, ela apresenta conhecimentos e práticas trazidas da cidade de Fortaleza. Nesta direção de circularidade do saber através de viagens, a experiência de Susana apresenta similaridade com a da professora de música Antonietta de Souza. Antonietta realizou uma viagem ao Egito na década de 1950, impulsionada pela busca de “novos saberes, vivências, experiências” (MONTI, 2018, p. 107). O autor aponta que o desejo e o planejamento da artista “caracterizaram-se como uma busca repleta de expectativas para o que pode ser inesperado” (p. 107).

Nesta direção, as expectativas de Susana assemelham-se às da educadora musical Antonietta de Souza, visto que é possível apontar que, além da proximidade do período em que as viagens foram realizadas - Susana na década de 1940 e Antonietta na década de 1950 -, o desejo que as moveu indicava um caminho incerto que, no entanto, proporcionou para ambas novos conhecimentos e saberes.

A musicista cearense se casou em 1944 e após o matrimônio residiu na cidade de Floriano por pouco tempo, pois logo passou a morar em Teresina, capital do Estado. Seu marido foi o odontologista Oscar Olímpio Cavalcante. O cirurgião foi um dos líderes do movimento pró-faculdade de odontologia no Piauí. Mendes destaca

que em 1959 o cirurgião “cria a Sociedade Civil Faculdade de Odontologia do Piauí” (MENDES, 2012, p. 226), entidade que funcionaria como mantenedora da pretendida faculdade. Após a concretização do funcionamento da instituição, é escolhido primeiro diretor da Faculdade de Odontologia do Piauí.

O casamento de Susana com Oscar Olímpio possibilitou novas experiências, pois ao realizar o matrimônio a musicista deixou o convívio com as irmãs cantoras, ficando para trás vivências que possivelmente foram motivos de muita alegria e conhecimento. A experiência da educadora musical Maria Susana provocou influência na educação dos filhos, o que pode ser percebido por meio do que escreveu Linda (2001) ao mencionar Susana e esposo:

O casal teve os filhos José Leite, Oscar Filho, Lourdes Amélia, Wilson, Wagner e Marly. Dentre eles, Lourdes Amélia Cavalcante Souza Evangelista e Marly Gondim Cavalcante Souza seguiram carreira musical (LINDA, 2001, p. 88).

A carreira musical das filhas Lourdes Amélia e Marly, que a autora se refere, é o de professora, pois a primeira tornou-se professora do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, em Fortaleza, a segunda reside em Teresina-PI, cidade onde ensinou música, na Escola Normal e no Centro Federal de Ensino Tecnológico (LINDA, 2001), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI.

Aulas particulares de piano

O período histórico em que Susana Gondim adentra no ensino de música é um momento de transformações sociais, econômicas e no qual, através da docência, ela pôde atuar na realidade piauiense, pois muitos alunos vinham do interior do Piauí e do Maranhão estudar em Teresina, retornavam às suas respectivas cidades ou, depois de concluírem sua formação através da Escola Normal Antonino Freire, ficavam na capital piauiense com a expectativa de melhores oportunidades profissionais.

A cidade de Teresina, entre as décadas de 1960-1970, viveu um período de intenso crescimento populacional, tendo como uma de suas causas a “contínua deterioração das condições de vida da zona rural”. (MARTINS, 2002, p. 150). Este crescimento observa-se através da consideração de Martins (2002), que indica que ocorreu um considerável aumento populacional na capital, levando-se em consideração as décadas antecedentes.

O aumento populacional foi acompanhado economicamente pelo crescimento do ramo de produtos alimentares, destacado pela instalação de estabelecimentos de maior dimensão nacional. O Piauí, na década de 1970, apresenta atividades agropecuárias industriais débeis. O setor terciário configura-se com certo inchaço, em que o comércio, de um modo geral, limita-se a agregar valor de intermediação. Além disso, a economia do setor informal cresceu, abarcando a população socialmente marginalizada. Os piauienses possuem um baixo nível de escolaridade. Na década de 1970, 70,6% da população possuíam mais de 10 anos sem instrução, enquanto apenas 5,2% possuíam mais de 5 anos de estudo (MARTINS, 2002).

O êxodo rural foi causado pelo fascínio que a cidade exerceu sobre as populações rurais, fato que as faziam migrar em busca da ascensão social. Em outras palavras, abordagens acadêmicas indicam que as causas das mudanças se explicam nas condições socioeconômicas da vida do campo. A ideia de superioridade da vida urbana, criada por meio dos veículos de comunicação, fazia das capitais um lugar “privilegiado” em nível de escala de valores locais (MARTINS, 2002).

Nessa conjuntura, Susana Gondim foi uma professora de destaque na atuação junto ao ensino de música em Teresina, na segunda metade do século XX. Marly Souza afirma que “lá pelos 1958-59 ela começa a ministrar aulas de piano em casa” (MARLY SOUZA, 2018), sendo estas suas primeiras práticas de ensino de música em Teresina. O conhecimento adquirido pela docente ao longo de sua prática possibilitou a construção de uma metodologia que apresentava “uma sequência, [...] ela já tinha um certo programa: o aluno no primeiro ano ia estudar isso aqui, no segundo ano fazia prova” (MARLY SOUZA, 2018).

As aulas particulares de piano guardavam um modelo de organização, sendo

Aulas individuais, uma hora por semana cada aluno, e ela [...] colocava o piano, ela já colocava o aluno para estudar piano, e dentro destas aulas do instrumento ela ia colocando a teoria que fosse necessária pra ele estudar aquela partitura (SARA SOUZA, 2018).

Através da fala transcrita de Sara Souza, nota-se que as aulas particulares de piano apresentavam características funcionais, pois a teoria era abordada conforme a necessidade de execução das peças escolhidas pela docente e que, possivelmente, levava em consideração o nível de conhecimento do aluno.

A educadora ressaltava a importância do solfejo no desenvolvimento prático do estudo de piano, e diante disso “pedia pra [...] cantar a música junto com o dedilhado, junto com o tocar” (SARA SOUZA, 2018).

Música e canto orfeônico na escola normal

A experiência adquirida ao longo de sua vida através das práticas musicais com sua mãe e irmãs, as aulas de piano em Fortaleza no período anterior ao seu casamento, as aulas particulares ministradas em Teresina, onde “ela fazia os recitais na casa dela. Chamava os pais dos alunos, a família e fazia tipo um sarau e ela ia apresentando os alunos, mostrando o estudo dos alunos” (MARLY SOUZA, 2018) possibilitaram diversos conhecimentos para a professora.

A formação e a ministração de aulas particulares supracitadas de Susana Gondim proporcionaram atividades educativas relevantes, sendo reconhecidas pelo marido que estimulava a esposa para a questão da docência. O marido de Susana, após a criação da Faculdade de Odontologia do Piauí, atuou como professor da Escola Normal Antonino Freire. Segundo a filha do casal, ao perceber que havia necessidade de uma professora de música na

referida instituição “ele levou minha mãe, e apresentou lá” (SARA SOUZA, 2018).

A partir desta iniciativa, Susana assume o cargo de professora na Escola Normal Antonino Freire, lugar onde passa a ter “uma outra atuação como professora de música” (MARLY SOUZA, 2018), ampliando sua atividade com aulas de Música e Canto Orfeônico, pois até então relacionava-se com maior afinco ao ensino de piano. A Escola representou um marco histórico para a instrução pública piauiense. Foi instituída através da lei nº 548, de 30 de março de 1910, pelo então governador Antonino Freire, configurando-se como uma escola de ensino Normal e que objetivava, dentre outras coisas, “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (SOARES, 2004, p. 106).

A professora teve dentre suas principais atividades docentes a atuação na Escola Normal Antonino Freire. Com esse trabalho, entrava na primeira e mais respeitada instituição de formação de professores primários do Piauí, destacando-se, ainda, pelo fato de ocupar uma cadeira que, durante a história da Escola Normal, fora ocupada por importantes nomes do ensino de música em Teresina, tais como: Firmina Sobreira, Ana Bugyja de Souza Brito e Adalgisa Paiva.

A professora Firmina Sobreira “foi a primeira professora de música da Escola Normal” (FERREIRA FILHO, 2009, p. 100) e teve relevância no ensino dentro da instituição, “ministrando a disciplina pedagogia” (p. 100). Sua atuação ficou marcada por assumir a direção da Escola Normal, assim como por compor a melodia do hino do Piauí (FERREIRA FILHO, 2009).

A professora Ana Bugyja de Souza Brito sucede a Firmina Sobreira ao assumir a cadeira de Música e Canto Orfeônico, na década de 1930, na escola de formação dos professores. Segundo Queiroz (1994), citado por Ferreira Filho (2009), Ana Bugyja Brito era uma professora que ministrava aulas particulares em sua residência.

Adalgisa Paiva foi a terceira mulher a ocupar a cadeira de Música e Canto Orfeônico no Instituto Antonino Freire. A docente vai “desenvolvendo nos alunos, através de uma prática musical adequada ao pensamento político da época, um elevado senso estético e um respeito pelas instituições e pelas coisas do Brasil” (PAIVA E SILVA, 2008, p. 105).

A professora Susana atuou profissionalmente no curso de formação de professores na Escola Normal, dando aulas de Educação Artística – Música, no período de 1962 a 1981. A atividade no magistério, “o ser professora era uma das profissões mais respeitáveis para mulheres oriundas da elite” (SOUSA, 2015, p.75) e, mesmo passadas algumas décadas do início do exercício na escola, a profissão docente exercida pelas normalistas no período de atividade de Susana Gondim continua atribuindo respeito às mulheres que possuíam esta atuação.

Em fichários da turma de formação de professores primários do ano de 1971, observa-se que a professora trabalhava conteúdos como: os nomes das figuras positivas: colcheia, fusa, breve e longa; acidentes musicais: bemol, sustenido, dobrado sustenido, bequadro bemol e bequadro; ditados rítmicos; elementos harmônicos; claves de sol e fá; nome das figuras, dentre outros. Essa constatação se faz possível através da análise do diário de classe de uma turma da docente.

A análise dos fichários indica que a turma composta por 49 integrantes é formada somente por alunas e que dispunham da prática de canto coral em suas atividades. Este fato pode ser observado também através da portaria nº 09/69 da direção da escola que faz referência à organização das comissões que serão responsáveis pela elaboração e execução do programa de comemorações do 59º aniversário da instituição.

O acesso à documentação presente na Escola Normal Antonino Freire demonstra, através do curriculum da docente destacada, que ela constantemente buscou por novos conhecimentos e que os cursos por ela realizados denotam que seu interesse transcende o ambiente musical.

Através da análise das fontes, nota-se um interesse pela busca de conhecimentos por parte da professora. Isso pode ser observado através da realização de diversos cursos de formação realizados durante sua trajetória. Cursos como: Música e Pintura (junho de 1977), História da Arte (março de 1976), Pedagogia de Freinet (outubro de 1976), realizados na cidade de Teresina, colaboraram em sua atuação.

A formação relacionada ao campo de conhecimento em que ela atuava na formação de professores e em suas aulas particulares de música apresenta: Canto Orfeônico, em fevereiro de 1962, em Teresina; curso de Música e Piano, ministrado por Maria Nadyr de Moraes Parente, em Fortaleza, no ano de 1972; História da Música Popular Brasileira, com o musicólogo Ricardo Cravo Albim, em fevereiro do ano de 1975, em Teresina; e Educação Artística em 1974-75, na cidade de Teresina.

O aprendizado através dos cursos de formação aponta uma intensa busca pelo conhecimento. Isto leva a educadora a dedicar-se a aprendizados que diretamente poderiam ser compreendidos como diversos de sua área de atuação, como o curso de extensão sobre Fenômenos Parapsicológicos realizado no ano de 1975, por exemplo. No entanto, tais conhecimentos possibilitam a percepção de Susana tinha uma visão ampla do conhecimento, configurando-se de modo inter-relacionado ou interdisciplinar.

Assim como o anseio por novos conhecimentos, a intensa atividade da prática de ensino foi constante na trajetória de vida da musicista, considerando que “ela não era acomodada [...] dava aulas no Instituto de Educação e também ministrava aulas de música” (SARA SOUZA, 2018).

Sobre a atuação de Susana frente à Escola Normal Antonino Freire, no ano de 1971, documentos apresentam informações pessoais e profissionais que indicam que além da Habilitação em Educação Artística (necessária ao exercício do ensino de música), também era autorizada a atuar no ensino da língua inglesa pelo Instituto de Idiomas YAZIGI. Dois anos depois, participou do Primeiro Curso de Atualização Pedagógica para Professores de Inglês do 1º e 2º Graus.

Seu nome encontra-se na lista de professores que organizaram o 59º aniversário da Escola Normal, no ano de 1969, onde aparece tanto sua atuação como professora de Música quanto de Inglês (FREIRE, Escola Normal Antonino. Portaria nº 09/69).

A música é um conhecimento relevante na formação do ser humano e pode ser utilizada como colaboradora no processo de ensino-aprendizagem, o que justifica o fato da disciplina compor o quadro da Escola Normal em Teresina. A formação de professores visava à preparação para atuação no magistério, sendo o desenvolvimento desse conteúdo presente desde as primeiras turmas da instituição.

A prática dos recitais configurava-se de modo diferenciado conforme os espaços de atuação de Susana. Na Escola Normal, ocorriam em datas festivas com a turma cantando com sua regência as peças pedagógicas e musicais. Através da observação de fichários das turmas em que a educadora ministrava aulas de música, nota-se o ensino de conteúdos relacionados à prática coral tendo como repertório “peças corais com base em repertório folclórico e de domínio popular” (FERREIRA FILHO, 2009, p. 171). Este fato é corroborado com a fala transcrita de Marly Souza (2018), ao enunciar que “ela se apresentava com a disciplina Canto Orfeônico, [...] regia o grupo de Canto Orfeônico” (MARLY SOUZA, 2018).

O canto orfeônico é uma atividade musical caracterizada pela prática coletiva de canto. Monti (2015) acredita que a implantação e consolidação no Brasil se deu pela figura de Villa-Lobos, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, sendo esta “uma escola modelo para o Brasil no período” (MONTI, 2015. p. 20). A prática de canto foi institucionalizada no ano de 1931, pelo “decreto Nº 19.890, que tornou obrigatório o Canto Orfeônico como disciplina curricular em todas as escolas do Distrito Federal e, depois, em todo território nacional” (MONTI, 2015. p. 26), fato que inclui o Piauí e perdura por várias décadas seguintes, chegando à atividade da professora Susana.

Uma prática constante em sua atividade docente era a organização de recitais que ocorriam nos finais dos períodos de aulas. Eram apresentações musicais que serviam como demonstração de

aprendizagem por parte dos alunos e aconteciam de forma aberta ao público, proporcionando um momento que os familiares apreciavam o resultado do esforço dos estudantes. Tiveram uma significativa importância no processo de ensino, tornando-se uma “tradição pedagógica” no trabalho educativo da professora Susana (FERREIRA FILHO, 2009. p. 140). Como afirma sua neta, “ao final de cada semestre ela reunia os alunos. Esses alunos iam interpretando as peças que eles iam estudando” (SARA SOUZA 2018).

Aulas na academia de música

A criação e organização da Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim ocorreram através de Susana Gondim e de sua filha Marly Gondim Cavalcanti Souza. Em 1981, elas foram estruturando com o anseio de “colocar um curso mais organizado em Teresina” (MARLY SOUZA, 2018). O funcionamento da escola pode ser compreendido como uma necessidade de atender alunos oriundos de aulas particulares e, possivelmente, alunas da disciplina Música e Canto Orfeônico da Escola Normal Antonino Freire que despertassem o desejo pela música.

Os recitais da Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim ocorriam em espaços públicos. Inicialmente foram realizados no auditório Herbert Parente Fortes. Devido ao número crescente de alunos e o conseqüentemente quantitativo de familiares frequentadores das audições, os eventos passaram ser realizados no Teatro 4 de Setembro, por este possuir um espaço maior para acomodar a plateia. Conforme relata Marly Souza (2018),

Antes de ser academia, a gente já fazia, promovia uns recitais no Teatro 4 de Setembro. Era impressionante. Herbert Parentes Fortes, um auditoriozinho que tinha ali na Miguel Rosa, depois a gente foi pro teatro porque no Herbert Parentes não cabia mais (MARLY SOUZA, 2018).

Nos recitais promovidos pela Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim, os alunos apresentavam o resultado

do trabalho produzido no semestre e a pianista e professora Susana acompanhava tocando junto com alunos (especialmente crianças) nas apresentações. Deste modo, podemos compreender que, de algum modo, os recitais públicos realizados serviram como “vitrines” para o trabalho de educação musical que a professora realizava na cidade. As aulas particulares de piano e as aulas da disciplina Música e Canto Orfeônico na Escola Normal realizadas pela professora Susana ao longo dos anos proporcionaram uma ampliação da imagem de sua atuação docente.

Conforme Ferreira Filho (2009), a imitação dos gostos musicais das grandes metrópoles favoreceu o surgimento das aulas particulares de música. Em Teresina, estas aulas eram ministradas na casa do professor ou do próprio aluno. No entanto, o autor mostra que não eram somente aulas de piano que ocorriam, e pôde constatar através de registro hemerográfico a existência de aulas particulares de violino, bandolim, violão, violeta e flauta.

A Academia proporcionou um ensino musical diversificado, oferecendo “aulas de piano, violão, flauta e musicalização” (MARLY SOUZA, 2018), sendo que estas aulas tinham modalidade de curso livre e ocorreram na casa das duas professoras, mãe e filha: Susana e Marly. Nas aulas particulares de piano da professora Susana, era constante o uso da partitura, o que possibilitava ao aluno familiaridade com a leitura musical. Em suas aulas, é observado um apreço pela questão técnica, sendo que:

Ela colocava sempre uma partitura na frente. Essas partituras eram de livros, eram partituras de concertos [...] a pessoa se posicionava, ela se posicionava em pé atrás da pessoa corrigindo sempre a questão de postura, levantar os cotovelos e a questão da coluna, né? Ela sempre fazia isso, e quando a pessoa dedilhava alguma nota ou apertava alguma tecla do piano que não era, ela pedia que voltasse do começo da partitura (SARA SOUZA, 2018).

Atuando na Academia de Música, a professora Susana buscava aplicar os conteúdos aprendidos no estudo do piano ao longo de sua

vida. O trabalho de educação musical trazia canções tradicionais e folclóricas. Juntamente com sua filha Marly Souza, realizavam uma busca por novas metodologias de ensino que possibilitassem que o conhecimento tradicional mantivesse interação com “inovações conceituais e metodológicas a que Marly Gondim tivera acesso por meio de sua formação acadêmica e da participação em cursos e eventos fora do estado e que eram, em grande parte, inéditos no Piauí” (FERREIRAFILHO, 2009, p. 141).

A prática educativa exercida por Susana como professora de piano e canto configurou-se de modo diversificado, levando em consideração os ambientes de ensino. Frente à Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim, o ensino da música relacionava-se com a realidade dos alunos, sendo realizadas “apresentação de bandinha, de grupo de flauta, de grupo de violão, isso eram as apresentações” (MARLY SOUZA, 2018). O ensino de música trabalhava numa perspectiva formativa ampla, visto que as temáticas se relacionavam com assuntos da vida dos alunos, tais como: “sinais de trânsito, semana da família, valorização da vida [...] folclore piauiense” (MARLY SOUZA, 2018).

A criatividade era uma potencialidade que o ensino buscava despertar. Trabalhavam com a criação e execução de instrumentos não convencionais, proporcionando um incentivo à busca por novas sonoridades, de modo que:

os instrumentos geralmente fabricados por eles [os alunos], não eram instrumentos convencionais, não. Eram pandeiro com tampinhas de garrafas, cabo de vassouras que a gente cortava os pedacinhos e chamava de pautinhos [...]. Eles tocavam em coquinhos, a gente pegava a casca do coco e eles batiam uma na outra. Eram instrumentos geralmente de percussão (MARLY SOUZA, 2018).

A história de vida da docente aqui apresentada é um capítulo fundamental na história da educação musical piauiense e colabora na perspectiva do pensamento de Ferro, Nascimento e Sousa, que trabalham com propósito de desconstrução da ideia de que, nos anos

50 do século XX, somente se apresentavam à mulher os papéis de mãe, de esposa e dona-de-casa (FERRO; NASCIMENTO; SOUSA, 2009). Castelo Branco apud Ferreira Filho (2009) aponta que a feminização do magistério se configurou como um “importante movimento na trajetória de emancipação da mulher piauiense, ocorrido no decorrer de todo o século XX” (FERREIA FILHO, 2009, p. 107-108).

O papel de destaque que a professora Susana desempenhou frente ao ensino de música no período de atuação no cenário piauiense foi tão forte que era vista como referência também no meio social. Teve uma acentuada atuação junto a grupos de senhoras católicas, distinguindo-se pela capacidade de organização de “festividades como dia das mães, festividades de páscoa, natal” (MARLY SOUZA, 2018), sendo estes momentos em que a música estava presente e que Susana tocava e cantava com o grupo.

Consideração finais

Essa pesquisa torna-se relevante por apontar possibilidades de estudos pela perspectiva da História da Educação Musical com foco no Piauí. Nesse sentido, no âmbito acadêmico e social, pretende-se a ampliação da abordagem de memórias, narrativas e, assim, contribuir para a produção do conhecimento na área da História da Educação piauiense.

Pode colaborar na formação teórica, técnica e acadêmica dos educandos e profissionais da área de educação e música, sendo capaz de instigar outros pesquisadores a desenvolverem estudos na área da história da música.

A pesquisa acerca da história de vida de professores pode contribuir com o histórico de práticas educativas utilizadas em trabalhos até então silenciados historicamente por diversos motivos, com destaque: ao desconhecimento da importância da prática musical educativa, o não reconhecimento da importância dessas “histórias” dentro de um contexto maior, pouca sensibilidade quanto à preservação de documentos pessoais.

A investigação sobre a trajetória docente aqui abordada revela aspectos da formação musical da docente Maria Susana Gondim Cavalcante e que o ensino iniciado com as aulas ministradas por sua mãe foram relevantes nas aulas particulares de piano, na atuação da professora frente à disciplina Música e Canto Orfeônico na Escola Normal Antonino Freire, e na Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim.

A distinção do trabalho realizado nas instituições em que Susana atuou demonstra diferenças em relação ao ensino instrumental executado. Na Escola Normal, o ensino centrava no trabalho do canto, tendo especificidade no canto coletivo, enquanto nas aulas realizadas na Academia de Música Maria de Lourdes Hermes Gondim, o ensino instrumental é similar às primeiras aulas que recebeu no âmbito familiar, sendo direcionado para o ensino de piano.

Diante disso, entende-se que esta perspectiva de trabalho se configura como uma possibilidade de ampliação nas pesquisas históricas acerca dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de música.

Referências

ESCOLA NORMAL ANTONINO FREIRE. **Diário de classe**. Teresina-PI. Junho de 1971.

ESCOLA NORMAL ANTONINO FREIRE. **Portaria nº 09/69**. Teresina- PI. 22 de abril de 1969.

FERREIRA FILHO, J. V. História e Memória da Educação Musical no Piauí: das primeiras iniciativas à Universidade. 2009 (Dissertação de Mestrado).

FERRO, M. A. B.; **NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa (Org.)**; **SOUSA, L. L. (Org.)**. **História da Educação**: Novos Olhares, Velhas Questões. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2009. v. 1. 220p.

FUCCI AMATO, R. C. O piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 17. 2007, São Paulo. Anais? **A pesquisa em música e sua interação na sociedade**. São Paulo: ANPPOM/ IA-UNESP, 2007.

GONDIM, Linda M. P. **Uma dama da belle époque de Fortaleza**: Maria de Lourdes H. Gondim: ensaios sobre o imaginário, memória, e cultura urbana. Fortaleza: gráfica LCR, 2001.

MARTINS, Agenor de Sousa. **Piauí**: evolução, realidade e desenvolvimento. 2ª. ed. Teresina: Fundação CEPRO, 2002.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. **História da educação piauiense**. Sobral: EGUS, 2012.

SILVA, Alexandra Lima da.; MONTEI, E. M. G. Escritas (auto)biográficas e histórias da educação: caminhos e pegadas dos sujeitos. In: SILVA, Alexandra Lima da; MONTEI, Ednardo. Monteiro. Gonzaga. (Org.). (Org.). **Escritas (auto)biográficas e histórias da educação**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SILVA, Eliane Maria Oliveira e. **Adalgisa Paiva**: o legado de uma educadora. Monografia (Especialização e música). Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina: 2008

SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola Normal em Teresina (1864 – 2003)**: reconstituindo uma memória da formação de professores. 175p. Dissertação (Mestrado em educação). Teresina: UFPI, 2004.

SOUSA, Jane Bezzera de. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX**: a história de vida de Nevinha Santos. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 75.

Entrevistas

SOUZA, Marly Gondim Cavalcanti. Depoimento concedido ao entrevistador em 24/08/18 na biblioteca da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

SOUZA. Sara Cavalcanti. Depoimento concedido ao entrevistador em 14/08/18 no Centro de Ciências da Educação (CCE) na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, 2018.



UNIDADE X

Mergulhos nas escritas do norte: histórias e memórias digitais no facebook²⁹

Robson Fonseca Simões

*Oi, galera! Tudo bem?!
Ajude a manter esta página viva!
Mande suas fotos e de seus amigos, eventos da nossa escola,
links com informações importantes, vamos fazer movimentos
pela educação e vamos publicar aqui na página do Rio Branco.
Ah, não esqueça de chamar a galera pra curtir a página!
Sejam todo(a)s bem vindo(a)s.³⁰
S M P, 16/08/2012*

Um convite para participação dos estudantes, amigos e todos os que conhecem e frequentam a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Branco, em Porto Velho, Rondônia, como num passo de magia, na epígrafe deste estudo, procura incentivar os sujeitos que navegam na internet e acessam a página dessa escola no

29 Este texto é uma incursão na pesquisa de Pós-doutoramento (2018/2019) intitulada “Mergulhos nas escritas do norte: memórias e histórias escolares na rede social do Facebook”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ), sob a supervisão da Professora Titular Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot, que conta com o apoio do PNPd/CAPEs.

30 Escrita retirada do Facebook em 17/03/2017, na página da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Branco, em Porto Velho, Rondônia, postada pelo Social Media da Página (SMP), em 16/08/2012. Disponível em <<https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>> Acesso em 17/03/2017.

Facebook a mandarem as suas fotos, postarem *links* com informações importantes, incentivando também os navegadores a participarem dos movimentos a favor da Educação. A chamada me chamou a atenção, pois este pesquisador observa um novo espaço na web com registros de outras histórias da vida escolar dos sujeitos.

Os estudos de Thomson (1997) destacam que o historiador deve ficar atento às várias naturezas de memórias, que se acumulam ao longo do tempo, e à pluralidade de versões sobre o passado, fornecidas por diferentes locutores/suportes: fábulas, lendas, músicas, artefatos, escritas, imprensa, mídia, enfim, é possível pensar em tipologias diversas que mantêm vivas as histórias e os significados históricos, oferecendo, portanto, repertórios variados de fontes aos investigadores de geração em geração.

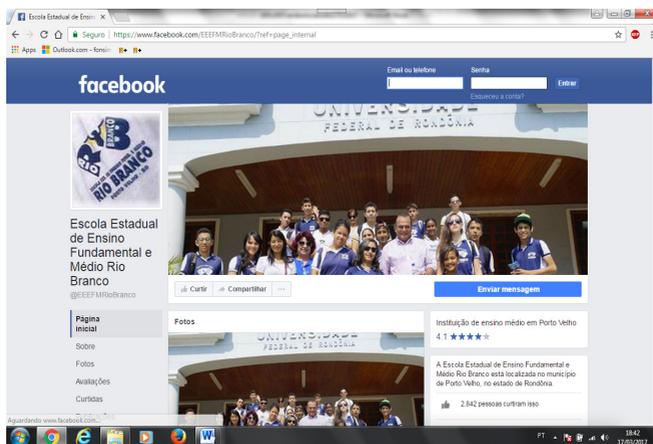
As redes sociais virtuais são feitas de produções e tensões que nos permitem elaborar e partilhar sentidos construídos em trânsito e em processo, o que pode me remeter à minha pesquisa de doutoramento³¹. Como a efemeridade habita os suportes virtuais, a rede social do *Facebook* também está à disposição dos pesquisadores que desejam examinar as histórias escolares nos territórios digitais.

As reflexões de Simões (2012) destacam que quando alguém se propõe a apresentar o passado escolar é porque tem em mente fixar um sentido na sua trajetória, tecer um caminho com seleções de acontecimentos, omissões, na medida em que se orienta na busca de significados. Os movimentos pela Educação no *Facebook* também ganham sentido na medida em que vão sendo apresentados, destacados, com imagens, memórias, histórias, acumulando-se uns aos outros, de modo que a significação se constrói no momento mesmo em que o sujeito compartilha as suas histórias e experiências escolares.

31 A minha tese de doutorado defendida no ProPEd, na UERJ, em 2012, trouxe para a discussão as memórias dos ex-alunos do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, do Colégio Militar do Rio de Janeiro e do Colégio São Bento do Rio de Janeiro nas redes sociais das comunidades do Orkut.

A página inicial da Escola Estadual Rio Branco no *Facebook* parece instigar os sujeitos a permanecerem atentos aos assuntos escolares, ao movimento de participação dos estudantes, o que pode ser observado a seguir.

Figura 01: Página do Facebook da EEEFMRB



Fonte: <https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>.
Acesso em 17/03/2017

A imagem acima deixa entrever um possível sentido no movimento pela Educação; as ações pedagógicas, junto à Universidade Federal de Rondônia, mantêm acesas as chamadas de uma experiência viva no cotidiano além dos muros escolares. Bloch (2002) nos ajuda a entender que não existe um tipo exato, obrigatório e específico de documento para atestar os questionamentos históricos; os documentos são proveitosos e dotados de significados. O autor lembra que “é indispensável que o historiador possua ao menos um verniz de todas as principais técnicas de seu ofício” (Bloch, 2002, p.81). Nessa acepção, é importante também poder evidenciar o uso da fotografia como elemento constituinte para a leitura histórica.

Movimentos pela educação: diálogos com a vida

Nesta interação fluida da rede social do *Facebook*, cabe ao pesquisador analisar as partes constitutivas de uma dada cultura, o que

significa compreender as estratégias utilizadas pelos usuários da página da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Branco para mantê-la atualizada com temáticas e experiências dos sujeitos que possam dialogar com a Educação, o que se pode observar na poesia postada nesta rede social,

Rio Madeira

No rio tem estórias... Lá tenho morada...
Um folclore que encanta que dança e enfeitiça
Gente que sabe, conhece essas águas...

*SMP, 18/03/2013*³²

A inspiração literária na voz dos estudantes pode renovar os apelos dos sujeitos, aproximando-os de sua cultura, regionalidade, das suas histórias e representações. O Madeira, principal rio que corta a capital de Rondônia, Porto Velho, provoca sensações e experiências nos sujeitos, instigando-os a um Movimento pela Educação nos territórios poéticos; assim, o conceito de representação defendido por Chartier (1999) se torna útil neste estudo, na medida em que se propõe a classificação e delimitação das realidades construídas pelos grupos sociais, para compreendermos as práticas identitárias como maneiras de ser e estar no mundo, guarnecidas de significados simbólicos. Ora, o espaço virtual também é definido como um universo de comunicação aberto pela interconexão mundial e das memórias dos computadores:

trata-se do conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos. [...]Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo, e resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p.92)

32 Escrita retirada do Facebook em 17/03/2017, na página da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Branco, em Porto Velho, Rondônia, postada pelo Social Media da Página (SMP), em 16/08/2012. Disponível em <<https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>> Acesso em 17/03/2017.

Como num fascínio em convocar e relembrar os seus amigos do tempo escolar, os usuários da rede social do Rio Branco também postam as suas lembranças, as saudades que aquela instituição de ensino deixou para cada um dos sujeitos;

Uma escola muito boa! Ótima por sinal, fiz meu ensino fundamental no colégio Rio Branco e consegui grande aprendizado. Excelente. *FL*³³ 23/06/2014³⁴

Saudades da turma do curso técnico de processamentos de dados do ano 95 a 97. e dos torneios de futsal da quadra. *GM*. 30/01/2013³⁵

Venha pra rio branco essa escola é demais... *SM*. 27/02/2012³⁶.

Há também nestas postagens uma preocupação em manter-se unido, ligado, aos seus amigos, criando um possível sentido de Movimento unido pela Educação, entre os laços sociais das fronteiras virtuais. Sibilía (2008) reflete sobre a transformação tecnológica ao entender que, nesse novo contexto, cabe à tela, ou à mera visibilidade, a capacidade de conceder um brilho extraordinário à vida comum

33 No esforço em poder respeitar as identidades observadas naquela rede social, optou-se em apresentar apenas as iniciais dos nomes dos sujeitos.

34 Escrita retirada do Facebook em 17/03/2017, na página da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Branco, em Porto Velho, Rondônia, postada por FL, em 16/08/2012. Disponível em <<https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>> Acesso em 17/03/2017.

35 Escrita retirada do Facebook em 17/03/2017, na página da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Branco, em Porto Velho, Rondônia, postada por GM, em 16/08/2012. Disponível em <<https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>> Acesso em 17/03/2017.

36 Escrita retirada do Facebook em 17/03/2017, na página da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Branco, em Porto Velho, Rondônia, postada pelo SM, em 16/08/2012. Disponível em <<https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>> Acesso em 17/03/2017.

recriada no rutilante espaço midiático, essa estranha sede de visibilidade que marca as experiências subjetivas contemporâneas.

Na postagem do usuário MR³⁷: “Personalidades massa na cidade. Não fique embaçado... Anote na sua agenda para não perder!” É possível observar que as palavras “massa” e “embaçado” procuram aproximar os sujeitos a partir de suas experiências linguísticas. Essas escritas podem reforçar a existência de um auditório social³⁸, ou em outras palavras, uma rede social virtual.

Para Bakhtin (1999), o que determina a palavra é que ela procede de alguém e se dirige para alguém; no entanto, essa orientação para o outro subentende que se leve também em consideração uma interação social que permeia a relação ente os interlocutores em dada esfera da comunicação verbal. Nesse sentido, o discurso nasce, portanto, de uma situação pragmática (Fiorin, 2008) e está intimamente conectado a essa situação que o engendrou, por isso não pode dissociar-se do social, do regional, sob pena de perder a sua significação.

Os estudos de Simões (2012) ainda destacam que a competência linguística do sujeito propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas: “não contamos piada em velório, nem cantamos o hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções em mesa de bar” (KOCH, 2010, p.54). Nessa acepção, é essa competência que possibilita aos sujeitos de uma interação não só diferenciar os diversos gêneros linguísticos, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, bilhete, diário, poema, anedota, aula, conversa telefônica etc., como também identificar as práticas sociais que os solicitam.

37 Escrita retirada do Facebook em 17/03/2017, na página da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Branco, em Porto Velho, Rondônia, postada pelo MR, em 17/08/2012. Disponível em <<https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>> Acesso em 17/03/2017.

38 FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A escrita na internet: nova forma de mediação e desenvolvimento cognitivo?* In: *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Se as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade, inclusive aqueles encontrados nas redes sociais do *Facebook*, como podemos examinar a seguir.

Essa escola eh o bicho...³⁹

Venha pra cá...Ela é D+.⁴⁰

As postagens dos usuários SM e MP, nas quais relatam os seus pertencimentos na instituição de ensino, também podem oferecer um tom saudoso dos tempos escolares. Essas práticas discursivas das quais participam os sujeitos são modeladas, remodeladas, produzindo novas significações junto aos movimentos linguísticos dos sujeitos. Nesse sentido, Bakhtin (1999) sugere:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1999, p.55).

39 Escrita retirada do Facebook em 17/03/2017, na página da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Branco, em Porto Velho, Rondônia, postada pelo SM, em 17/08/2012. Disponível em <<https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>> Acesso em 17/03/2017.

40 Escrita retirada do Facebook em 17/03/2017, na página da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Branco, em Porto Velho, Rondônia, postada pelo MP, em 17/08/2012. Disponível em <<https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>> Acesso em 17/03/2017.

A imagem a seguir, postada na página do Rio Branco, procura enfatizar a participação dos estudantes no grêmio da escola. Um dos possíveis objetivos deste espaço estudantil é a representação dos interesses dos discentes, compartilhando temas cívicos, culturais, educacionais, desportivos e sociais.

Figura 02: Página do Facebook da EEEFMRB



Fonte: <https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>.
Acesso em 17/03/2017

A imagem procura apresentar a participação dos discentes naquele espaço escolar; os microfones e os instrumentos de som sugerem que se trata de um espaço para comunicações. As reflexões de Maturana (1998) acenam que no sistema racional há sempre um fundamento emocional; o autor sustenta que descortinar correspondências emocionais em procedimentos racionais não são limitações, mas condições e possibilidades. Nesse sentido, as fotografias nos revelam histórias, expõem costumes, condutas, narrativas de vida; elas se misturam com a própria memória, prevenindo o esquecimento, garantindo a perpetuação do fato no tempo.

A imagem abaixo, postada na página do Rio Branco, procura enfatizar a Jornada de Lutas da Juventude. Numa tentativa de convocar os estudantes, destaca outro movimento dos sujeitos nesta rede social.

Figura 03: Página do Facebook da EEEFMRB



Fonte: <https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>.
Acesso em 17/03/2017

A figura acima procura apresentar o mapa do Brasil com as datas dos encontros nas respectivas regiões do país. A página do Rio Branco clama pela participação dos sujeitos; o Movimento acena por mais Educação, Trabalho e Direitos Humanos. Os estudos de Zuin (2008) e Nicolaci-da-Costa (2006) mostram que o computador e a internet se metamorfosearam em instrumentos tecnológicos multifuncionais, uma experiência cotidiana na qual apenas alguns elementos (texto, imagem, som) em detrimento de outros (texturas, odores, sabores) personificam-se em espectros pelos quais os usuários se manifestam, abrindo espaço para rerepresentação dos cenários escolares nas páginas do *Facebook*.

Ao refletir sobre a memória autobiográfica, Kotre (1997) afirma que tem como tarefa manter todas estas identidades vivas, e faz isso vasculhando o fundo da hierarquia da memória em busca de acontecimentos nítidos, simbólicos, que tornam as identidades concretas, reforçando a compreensão de que:

As perguntas sobre a precisão histórica das primeiras lembranças são do guardião de arquivos. Mas a menos que você se ache prestes a enfrentar um tribunal de justiça ou precise acomodar alguma briga familiar,

as perguntas do guardião têm pouca importância. O que importa, em vez disso, é o significado das nossas lembranças (KOTRE, 1997, p.193).

As práticas das escritas memorialísticas dos sujeitos no Facebook também oferecem outras possibilidades ao pesquisador; vivendo-se num impacto de revoluções tecnológicas das mais variadas ordens documentais e de uma enorme ampliação de memórias históricas, não é possível permanecer com olhos vendados para o universo virtual. Nunes e Carvalho (2005) lembram ainda não ter sido explorado sequer a quarta parte de um mar de documentos que nos ameaça afogar, que obriga o pesquisador a sucessivos mergulhos. Se os diários de viagem, correspondências, relatórios de diretores, de professores, memoriais, desenhos e fotografias aguardam o olhar atento dos pesquisadores, as páginas do Rio Branco no Facebook devem fazer parte, também, do repertório de textos que contribuem para a investigação de outras escritas memorialísticas.

As fotografias não nos esclarecem apenas a História visível, mas, além disso, evidenciam sentimentos. Como bem descreve Carlos Drummond de Andrade, na poesia intitulada “Diante das fotos de Evandro Teixeira”, presente na obra “Amar se aprende amando”,

A pessoa, o lugar, o objeto
estão expostos e escondidos
ao mesmo tempo só a luz,
e dois olhos não são bastantes
para captar o que se oculta
no rápido florir de um gesto.

É preciso que a lente mágica
enriqueça a visão humana
e do real de cada coisa
um mais seco real extraia
para que penetremos fundo
no puro enigma das figuras.

Fotografia - é o codinome
da mais aguda percepção
que a nós mesmos nos vai mostrando
e da evanescência de tudo,
edifica uma permanência,
cristal do tempo no papel.

[...]Fotografia: arma de amor,
de justiça e conhecimento,
pelas sete partes do mundo
a viajar, a surpreender
a tormentosa vida do homem[...]
(ANDRADE, 1985, p.63-64)

As fotografias teriam para o poeta a função mágica de imortalizar o momento, aprisionando o tempo, capaz de tornar eterno um instante que não voltará, a menos que as fotografias incitem a memória, provocando as recordações. Seguindo essa linha de pensamento, Ciavatta (2002, p. 32) destaca que: “a imagem fotográfica atuaria como ponto de partida da memória sintetizando o sentimento de pertencimento à família, a um grupo, a um determinado passado”.

É possível entender que as fotografias auxiliam na compreensão da história de fatos que não se configuraram em depoimentos ou documentos escritos e permitem revelar aspectos que não foram elucidados em outras formas de registro. Alguns autores (LE GOFF, 2003; CHARTIER, 1999) procuram evidenciar o potencial da fotografia como documento de investigação histórica, social e cultural. Para eles, a fotografia, enquanto evidência, é um documento histórico e pode conter particularidades do instante capturado pela câmera e, nesse sentido, representa um fragmento da memória escolar.

De acordo com Bosi (2000), cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva; os deslocamentos dos sujeitos modificam os pontos de vista a respeito do referencial coletivo, o que fraciona a ação individual na estruturação da

memória coletiva, transformando esta unidade social em um aglomerado de percepções e representações heterogêneas acerca de um mesmo referencial. Dessa forma “[...] pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual” (BOSI, 2000, p. 413).

Por seu turno, Le Goff (2003), em sua obra *História e Memória*, faz uma reflexão acerca da memória, no qual adiciona que a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas,

graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas [...] a fotografia, que revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo, assim, guardar a memória do tempo e da evolução cronológica (LE GOFF, 2003, p.419 e 460).

Numa coletividade que padroniza os comportamentos, que desenraiza, a composição de ambientes de memória surge como o desejo do grupo que se auto reconhece, tentando resgatar sinais de pertencimento. Nora (1993) expõe a busca de cada grupo em conservar a memória, assegurando a preservação da identidade;

À medida que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história (NORA, 1993, p.15)

Ao nos aproximarmos da fotografia a seguir, postada na página do *Facebook* do Rio Branco, podemos ser instigados a reconstruir os caminhos que os levam a selecionar determinadas fotos, ou mesmo a observar o que está ausente ou em evidência nas imagens.

Figura 04: Página do Facebook da EEEFMRB



Fonte: <https://www.facebook.com/EEEFMRioBranco>.
Acesso em 17/03/2017

Compartilhada na rede social, a imagem pode apresentar a disposição dos discentes em estarem juntos, unidos, um movimento dos estudantes por alguma causa na Educação naquela instituição de ensino. Nesse sentido, concordamos com Ciavatta (2002) ao refletir que talvez a grande sedução da imagem esteja na história do que ainda está invisível; mostrar o invisível é buscar outras visões, outras linguagens e outros discursos.

Considerações finais

As discussões de Vidal (2000) sobre a escrita da história iluminam o sinal verde para os pesquisadores atentos à história do tempo presente. Em seu texto, a autora mostra a importância do presente na ordenação do olhar sobre o passado. Assim, os horizontes históricos me concedem o passaporte para que se possa trazer para discussão as escritas autobiográficas nas comunidades escolares do Orkut como fontes historiográficas.

Assim, a escrita, conjunto linguístico utilizado no contexto social e na vida, constitui-se em uma das possibilidades de o sujeito registrar as suas práticas, experiências, ideias, acontecimentos, ou seja, representações de um tempo vivido. Narrar no espaço virtual, portanto,

se constitui em uma produção de memória, e, por conseguinte, um instrumento para rever o passado. Chartier (1999) lembra que, por meio da escrita, em seus vários suportes, são fixados os “traços do passado, a lembrança dos mortos, ou a glória dos vivos”.

Os estudos de Mignot (2006) mostram que o debate acerca desse tipo especial de escrita, a narração de si, sobretudo aquela produzida por homens e mulheres comuns, abre um campo de possibilidades para os estudos recentes sobre o assunto. No tempo de tecnologias, as folhas de papel são trocadas e substituídas pelos monitores, estas máquinas de registro não apenas fixam, num suporte reprodutor, aquilo que os olhos veem e os ouvidos escutam, mas também duplicam a capacidade humana de ouvir e ver.

Sem a pretensão de se esgotar o debate sobre as possíveis fontes historiográficas da Educação do tempo presente, ao ter acesso às postagens na página da rede social *Facebook* da Rio Branco, uma instituição de ensino da rede estadual em Porto Velho, este pesquisador pôde espiar por uma fresta as histórias escolares, mais especificamente, os possíveis sentidos de Movimentos pró-Educação, fortalecendo os laços de participação democrática dos estudantes nas causas que perpassam a Educação e cultura da visibilidade em tempos de internet.

As escritas de si digitais também são portadoras de testemunhos de um tempo da escola; a escrita, que une palavras, faz nascer sentidos, aproxima o distante, torna presente o ausente, alimenta os afetos, revela dimensões da imaginação (SOARES, 2012); os *scraps*, portanto, como numa mágica linguística, recriam as geografias, as histórias e as vidas escolares.

Estas postagens digitais dos sujeitos podem representar valores culturais, simbólicos, o que nos remete às reflexões de Certeau (1982) com os modos de proceder na criatividade cotidiana. Essas maneiras de apresentar as experiências escolares nas redes sociais também se constituem em práticas pelas quais os usuários produzem as histórias e memórias escolares; assim, este assunto também é o da Educação.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Amar se aprende amando**. Rio de Janeiro: Record, 1985.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. **Apologia da História, ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade, lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

FIORIN, José Luis. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed.unicamp, 2003.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto**. Disponível em: < www.pucsp.br/~fontes/ln2sem2006/17Marcus.pdf > Acesso em: 18/07/ 2010.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. “Da gaveta à vitrine: exposições sobre a escrita”. In: **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Elizeu Clementino de Souza (org.). Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (org). **Cabeças Digitais: O cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed.Pucrio, 2006.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP**. 1993, pp. 7-28.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. “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.

RODRIGUES, Diogo Moyses. **O Direito Humano à Comunicação: Igualdade e Liberdade no Espaço Público Mediado por Tecnologias**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIMÕES, Robson Fonseca. Tese. **Escritas à deriva: testemunhos efêmeros sobre os tempos da escola nas comunidades do Orkut** [Tese de doutorado em Educação]. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. Sobre a palavra e a escrita. In: **Educação e cultura audiovisual: ressonâncias**. São Paulo: Moderna, 2012. pp. 5-10.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias”. **Revista Projeto História – Ética e História Oral**. Programa de Estudos Pós-graduados em História. São Paulo: EDUC, 1997, pp. 51-84.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental”. In: **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). Campinas: Autores Associados, 2000, pp. 31-44.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2008.



UNIDADE XI

Entre memórias e histórias: a trajetória de formação e atuação profissional de uma professora acreana

Mark Clark Assen de Carvalho
Arnaldo Vieira de Moraes
José Pereira Flores

A ideia do estudo se insere no campo da formação de professores no sentido de investigar, a partir do relato autobiográfico, como se dá o processo de constituição do “ser professora”, orientando-se na direção de ressaltar a própria história de um sujeito ao mesmo tempo singular e plural, cuja história é narrada a partir de suas vivências e experiências como educadora em um município do interior do Estado do Acre, a cidade de Xapuri, terra do líder seringueiro Chico Mendes.

Para tanto, o estudo se centra na recuperação de alguns dos momentos marcantes da vida e da carreira de uma professora que iniciou como professora primária e veio a adquirir notoriedade, destacando-se como uma das mais importantes profissionais do magistério público e uma referência no processo educacional do Município de Xapuri. Estamos a nos referir, com a devida licença, à Professora Raimunda Euri Gomes Figueiredo, que durante décadas se firmou como uma referência e uma das protagonistas principais da história da educação do município.

Partindo de uma perspectiva sócio histórica e autobiográfica, o estudo se volta para a identificação e recuperação do percurso formativo dessa profissional, perpassando por alguns momentos que marcam de forma decisiva sua trajetória e atuação profissional, trazendo à tona sua história de vida, de formação e de atuação profissional, além ressaltar práticas pedagógicas e experiências profissionais acumuladas ao longo de 32 anos de exercício profissional como professora dos antigos quadros da União, período que remonta ao Acre Território Federal, seguido posteriormente de aprovação em concurso público para professora da rede pública estadual até o período de sua aposentadoria, no ano de 1996.

Assim sendo, nos apoiaremos nas reflexões desenvolvidas por Nóvoa (2007), Louro (2007), Perrenoud (1993) e Tardif (2002), que abordam aspectos sobre a formação de professores, como se dá o processo de desenvolvimento profissional e suas práticas pedagógicas articuladas às suas histórias vida pessoal e profissional. Será possível a análise de como a professora vai se constituindo ao longo de sua carreira e as diferentes dimensões que margeiam esse percurso de formação e desenvolvimento profissional.

Recorremos a Nóvoa (2007) para procurarmos estabelecer a relação entre a profissionalização do professor, a construção de sua identidade e história de vida. O referido autor nos auxilia a pensar que, a partir de uma retrospectiva histórica, é possível mostrar que as tentativas de racionalização do ensino impuseram a separação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor.

Trouxemos também como base e suporte de análise os estudos de Louro (2007), que mostra as diferenças que eram impostas pela sociedade com relação ao homem e à mulher. A educação a ela imposta. As concepções tradicionais de postura da mulher. As lutas destas em busca do seu espaço. A conquista do magistério.

Outra referência que nos auxilia na reconstrução ou na contação da história de vida da professora objeto do presente estudo é Tardif (2002), que trata das questões do desenvolvimento pessoal e profissional e os efeitos que podem causar na formação docente, fornecendo os

conhecimentos teóricos e técnicos no decorrer da formação e inserção no campo profissional.

A pesquisa bibliográfica, indispensável para a realização de estudos históricos, nos forneceu os subsídios necessários para compreendermos questões relacionadas ao modo como a professora se constitui ao longo da carreira profissional e suas práticas adotadas no âmbito escolar. Além disso, recorreremos à pesquisa documental, porque parte de uma análise de documentos ocorrida de uma investigação ordenada que nos permitiu uma organização de dados relevantes sobre o tema (GIL 2002).

Realizamos uma entrevista semiestruturada com questões que abordavam a trajetória de formação e de profissão da professora. A entrevista se deu em dois momentos: no primeiro, realizamos uma conversa informal, na qual a entrevistada falou-nos de maneira geral sobre sua trajetória de vida e atuação profissional desde quando ingressou na escola normal até sua graduação em Letras pela Universidade Federal do Acre/UFAC e, no segundo momento, através de um questionário pré-estabelecido, com um roteiro de questões específicas, fizemos a entrevista, a qual, devidamente consentida pela professora, foi registrada, gravada e, posteriormente, degravada, respeitando-se fielmente o conteúdo da fala.

A pesquisa documental se deu por meio da análise dos documentos fornecidos pela professora, através do quais pudemos constatar sua atuação profissional e formação pessoal, e procedemos o seu percurso de atuação em uma perspectiva temporal.

Os caminhos do magistério em Xapuri: o fazer-se professora

A considerar a formação política do município de Xapuri, pode-se dizer que, em plena década de 1940, em um período em que o município era comandado por “*coronéis de barranco*”, homens que mandavam na região e ditavam as regras e delegavam as funções em seus seringais, onde as mulheres não tinham muitas expectativas de atuação profissional e de desenvolvimento na carreira, a professora cuja história é aqui tratada pode ser reconhecida e identificada como uma

professora precursora, uma pioneira que ajudou a quebrar algumas barreiras impostas pelo sistema local, escrevendo seu nome na história da educação xapuriense.

Podemos dizer que o processo de formação do professor não está baseado somente nas estratégias de ensino propostas pela instituição escolar. Todo educador precisa refletir sobre sua ação pedagógica, trazendo consigo as experiências de suas relações com as demais esferas da sociedade para que essas sejam transformadas em práticas pedagógicas que vão ao longo do tempo servindo de referência e base para a constituição de nossa identidade profissional.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal [...] O processo de formação está dependente de percursos educativos... O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educador". A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento (NÓVOA, 1994, p. 03).

Baseados nesse pensamento, encontramos referências para definimos o foco da escritura do texto: a vida profissional de uma das professoras normalistas, egressa do antigo Colégio Divina Providência de Xapuri, buscando identificar, descrever e analisar a história de vida, o percurso de formação e desenvolvimento profissional de um sujeito singular no cenário educacional da cidade de Xapuri, oportunidade em que destacaremos questões relativas à formação, carreira e o processo de desenvolvimento profissional no Magistério, procurando compor uma intersecção com a trajetória profissional da professora Raimunda Euri Gomes Figueiredo, suas experiências, práticas e atuação profissional como professora e gestora em várias instituições escolares de Xapuri.

Fundamentamos nossas reflexões e análises sobre o processo de formação, desenvolvimento na carreira profissional do magistério

nas referências de Nóvoa (2007) e Pimenta (2000), que estabelecem a relação entre formação docente, profissionalização do professor e a construção de identidade e sua história de vida. Nóvoa (1991) também nos auxilia nessa reflexão quando assinala que a prática pedagógica em uma perspectiva reflexiva, através da investigação da ação do professor e sua formação profissional, valorizando os saberes e valores trazidos pelos professores, ou seja, daquilo que os professores já são portadores, sobre as percepções do seu fazer pedagógico.

Baseamo-nos também nas perspectivas de Tardif (2004; 2011) quando este destaca que os saberes, sob sua égide, acontecem singularmente de forma individual, porém são expandidos e legitimados por meio da interação social do professor com a comunidade, a família e as experiências com seus colegas de trabalho. Através desse processo, surge o reconhecimento de saberes voltados aos profissionais do magistério e não somente aqueles saberes aplicados na sala de aula.

Por seu turno, as análises de Perrenoud (1993, p. 178) mostram-nos que dominar e compreender os saberes na essência é fundamental, porém, é preciso também mobilizá-los nas competências, e esclarece “que as competências permitem articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação”.

As alusões a alguns autores de referência nesse campo contribuem então para que possamos pôr em relevo o fato de que a ação do professor é determinante no contexto educacional. Dessa forma, faz-se necessário que o profissional em educação esteja consciente do seu papel para, assim, buscar qualificar-se e desenvolver-se profissionalmente frente aos muitos desafios que a educação escolar pública impõe.

Em relação à formação dos professores, a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão. A autora parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, e também da reafirmação das práticas consagradas

culturalmente e que permanecem significativas. Essas práticas resistem a inovações porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade (CF. PIMENTA, 1999, p. 19).

Neste sentido, Pimenta (1999) enfatiza que o professor está em constante processo de formação e que os saberes adquiridos em sua formação inicial precisam sofrer um choque com os vivenciados em seu cotidiano, o que irá lhe permitir fazer uma reflexão sobre sua prática. Dessa forma, essa reflexão permitirá que o professor se desenvolva no âmbito pessoal e profissional para melhorar sua prática profissional e poder intervir e inovar a forma de ensinar, resignificando suas próprias práticas.

Ao se discutir trajetórias de professoras, percebemos que estas foram se constituindo cotidianamente por meio de experiências vividas dentro e fora das instituições escolares. E para tirar o mito de que para ser professor é preciso nascer com um dom ou simplesmente ter vocação, ou ainda precisa gostar de criança, o que é uma inverdade, visto que muitas escolheram serem professoras por falta de condições financeiras ou por não terem outra opção e ainda existem aquelas que são por gostar da profissão.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. A construção de identidades sempre passou por um processo complexo, portanto cada um se apropria dele levando em conta o sentido da sua história pessoal e profissional. “É um processo que necessita de tempo”. Um tempo para fazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

É nesse sentido que se pode dizer que o professor vai se constituindo ao longo de sua vida, com as inúmeras experiências que adquire nas relações em seu cotidiano com a comunidade, família e

demais grupos sociais que se relaciona, trazendo consigo para o campo profissional.

O desenvolvimento profissional docente para Fiorentini (2008) é compreendido como um “processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais (FIORENTINI, 2008, p. 4-5). O autor enfatiza que para tornar-se professor é necessário que aconteça um envolvimento em todas as áreas da sociedade, cada uma delas fazendo com que o profissional adquira experiência para usar no convívio escolar e em sala de aula.

Segundo Nóvoa (2009, p. 42), “o que confere significado ao desenvolvimento profissional do professor é a reflexão coletiva, que “através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional”. Dessa forma, é importante considerar que o desenvolvimento profissional docente ocorre nas dimensões individual e coletiva, e é a dimensão coletiva que certifica ou identifica a que categoria profissional ele pertence.

Enfim, percebemos que a formação profissional se dá nos diversos segmentos da sociedade, uma vez que o profissional em educação traz consigo marcas de suas experiências vividas, dando suporte para desenvolver de forma individual e coletiva conhecimentos, saberes e práticas que irão compor o repertório dos conhecimentos que o docente mobiliza quando de sua atuação e inserção no ofício de ensinar.

Postas estas considerações, cumpre perguntar, então, quem é a professora Raimunda Euri Gomes Figueiredo? Nasceu em 18 de outubro de 1930, filha de Eurico Gomes Fonseca e Aurelina Pismel Fonseca, em Xapuri-Ac. Mãe de 6 filhos, viúva de Júlio Dias Figueiredo, professora bastante reconhecida e respeitada pela população xapuriense.

Aos nove anos de idade, veio do seringal com seu pai, Eurico Gomes Fonseca, dando início em seu percurso de vida escolar no Colégio das Freiras de Xapuri. Através de muitas lutas e em cumprimento ao rigor da educação católica ministrada em colégios de freiras e padres, bastante comum à época no Acre, conseguiu concluir seus estudos iniciais no ano de 1942, no Colégio Divina Providência, conforme ilustra a imagem seguinte:

Foto 01: Certificado do Curso Primário

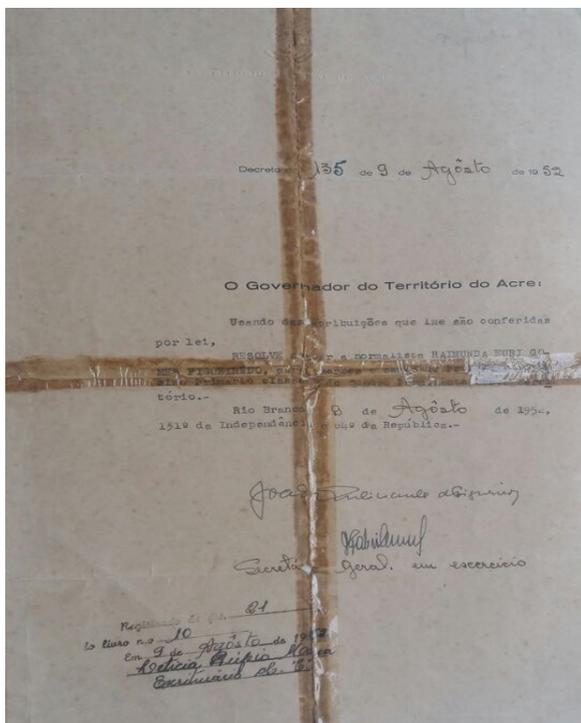


Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Já no ano de 1947 foi nomeada para o Quadro de Professores da Secretaria de Educação e Cultura do Território Federal do Acre, permanecendo até o início do ano de 1982, tendo optado por manter o vínculo no extinto quadro dos professores da União por conta do Contrato Federal. Segundo nos relatou, isso aconteceu porque não tinha comprovação documental na época, não eram expedidos contracheques, e por esse motivo escolheu o contrato federal até mesmo por questões salariais.

Como já vinha travando luta em prol da Educação Xapuriense, e por experiências profissionais vivenciadas na escola normal, foi assinado, em 1952, um Decreto que a nomeava como professora quando o Acre ainda era Território Federal, como comprovado na imagem abaixo:

Foto 02: Nomeação para o cargo de professora do Território do Acre.



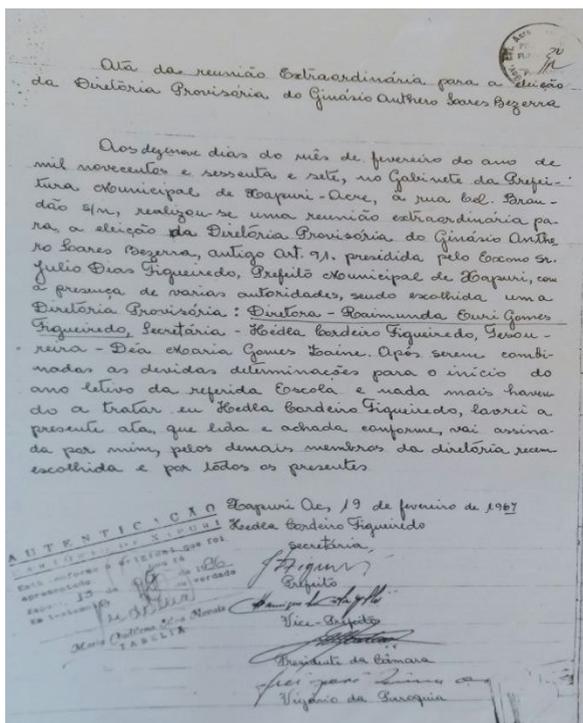
Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Anos mais tarde, em 1967, com o apoio do então Prefeito Municipal, Júlio Dias Figueiredo, que vinha a ser esposo da Professora Euri Figueiredo, e junto a um grupo de professores, foi fundada a Escola Anthero Soares Bezerra, para atender uma reivindicação de muitos jovens e adultos que trabalhavam durante o dia e só podiam estudar à noite. Vale destacar que se tratava da primeira dama da cidade, que poderia ocupar um cargo elevado na administração municipal, mas nem por isso deixou que a vaidade tomasse conta de si e abraçou a luta em favor daqueles que não tiveram oportunidade de estudar em horários normais e, assim, junto à comunidade local, fundaram a referida escola.

No que se refere à comprovação via documentação, somente consta uma fotografia da Ata da Reunião Extraordinária para Eleição

da Diretoria Provisória do Ginásio Anthero Soares Bezerra, abaixo disposta:

Foto 03: Ata da reunião extraordinária para a direção da diretoria provisória do Ginásio Anthero Soares Bezerra.



Fonte: Arquivo pessoal da professora

Esta escola funcionou por cerca de um ano, somente com professores em situação de voluntariado. Somente a partir de 1968, a escola foi devidamente reconhecida pelo Governo do Estado do Acre, passando a ter corpo administrativo e docente formado, época em que já contava com cerca de 100 alunos matriculados.

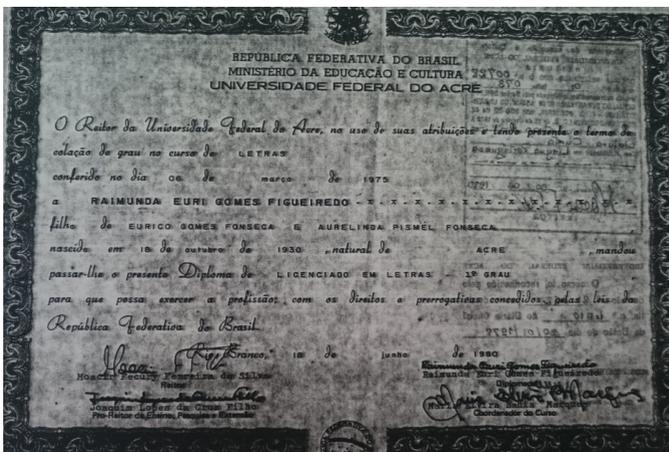
A professora Euri Figueiredo cursou o 2º Grau na Escola Normal Padre Felipe Galerani, instituição essa que não apenas lhe formou, mas que lhe concedeu a oportunidade ímpar de exercer o magistério, a qual computa como sendo sua primeira experiência profissional na docência. O referido diploma, segundo a professora, foi perdido

durante uma das maiores alagações que atingiu o município de Xapuri no ano de 2015, em que seu acervo foi em boa parte deteriorado e perdido.

Em 1973, prestou exame de vestibular e iniciou o Curso de Letras/Licenciatura Curta na Universidade Federal do Acre/UFAC, em Regime Parcelado. Este curso foi ofertado em três etapas, preenchendo os períodos de Férias Escolares, sendo que em 1975 concluiu o curso de Letras e continuou a lecionar a disciplina de Português nas 7ª e 8ª séries (atualmente 8º e 9º ano) nas escolas locais, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau.

Fez o Curso de Licenciatura Curta em Letras Português em uma época em que os professores tinham que se deslocar e passar os três primeiros meses do ano estudando em Rio Branco, visto que o curso de licenciatura oferecido era realizado em regime parcelado e as dificuldades da época eram extremas, pois, segundo relata a professora, “além de deixar sua família e se deslocar para capital, a ajuda de custo não era suficiente para suas despesas”. Com esforço, dedicação e tenacidade concluiu a licenciatura de curta duração no ano de 1975, conforme ilustra a imagem abaixo:

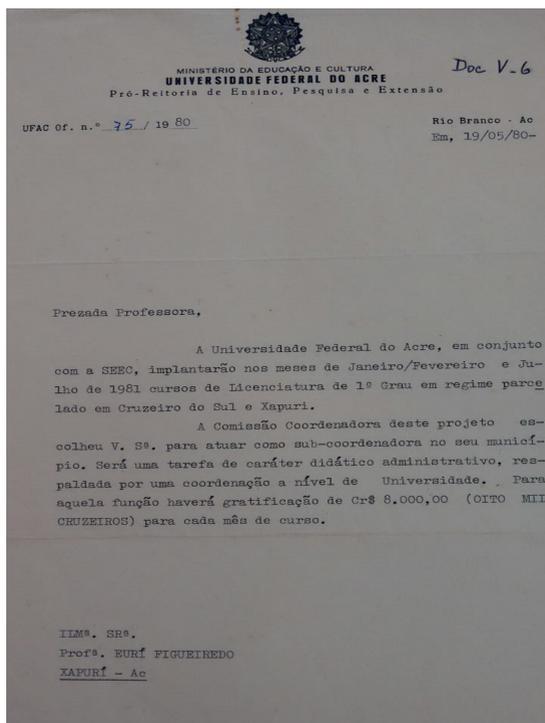
Foto 04: Diploma de Licenciatura Curta em Letras.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

No período que compreende os anos de 1981 a 1983, a Universidade Federal do Acre, em conjunto com a SEEC, implementou, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, cursos de Licenciatura de 1º grau em Regime Parcelado, que foram oferecidos na cidade de Cruzeiro do Sul e Xapuri e, na ocasião, a Professora Euri Figueiredo foi convidada para exercer a função de Subcoordenadora do Núcleo da UFAC em Xapuri, como demonstra o documento apresentado a seguir:

Foto 05: Portaria de Subcoordenadora no núcleo da UFAC de Xapuri.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Ainda nesse período, coordenou o Curso para Professores Rurais, em nível de 1º grau, qualificando-os para cursar o 2º grau. Em 23 de outubro de 1984, aposentou-se por tempo de serviço do contrato de professora da União, quadro do magistério do extinto Território Federal do Acre.

De 1985 a 1986, trabalhou como supervisora e orientadora de Língua Portuguesa nas escolas de 1º e 2º graus. Em 1996, encerrou sua carreira como docente, aposentando-se também do contrato de professora da rede pública estadual de ensino, deixando seu legado marcado por quase meio século na vida daqueles que tiveram a oportunidade receber seus ensinamentos e para educação do Município de Xapuri.

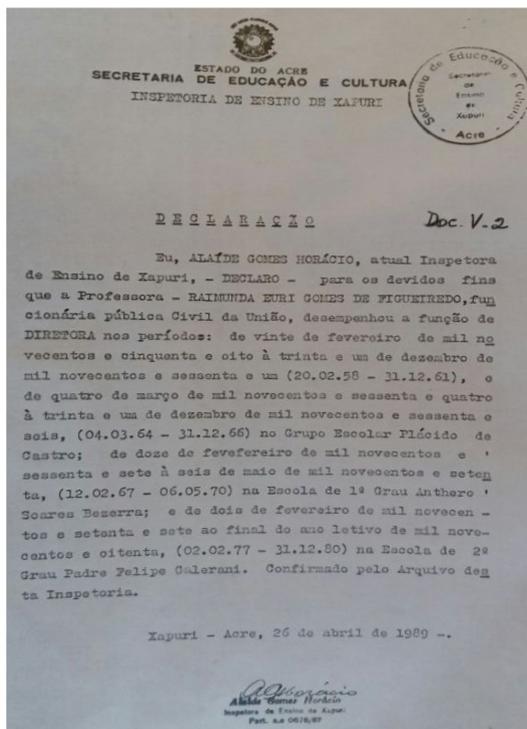
A tessitura da identidade profissional: na confluência da formação, das experiências e das práticas escolares

No contexto das práticas e da trajetória profissional, a professora Euri Figueiredo foi amalhando e semeando vivências e experiências vivenciadas que passaram a ser adquiridas desde os tempos de normalista no Colégio Divina Providência de Xapuri, a considerar que, no período compreendido entre os anos de 1952 a 1974, exerceu a função de professora, lotada no Colégio Divina Providência, instituição de ensino que existe até os dias atuais, *locus* que marca o início e grande parte do seu percurso e atividade profissional na carreira do magistério, de cuja trajetória são extraídas boas referências e lembranças das práticas de ensino e dos processos de aprendizagem que contribuíram para desenvolver a juventude xapuriense. Neste estabelecimento escolar, ministrou aulas nas disciplinas de Ciências, Anatomia, Geografia, Higiene, Comunicação e Expressão e Português.

Exerceu a função de Diretora na Escola Plácido de Castro, no período de 1958 a 1961 e de 1964 a 1966 e, posteriormente, veio a ocupar a mesma função na Escola de 1º Grau Anthero Soares Bezerra, no período de 1967 a 1970, seguido da Direção da Escola de 2º Grau Padre Felipe Galerani (1977 a 1980), conforme podemos extrair da Portaria 130/80 – SEE. No período de 1977 e 1978, também dirigiu a escola de 1º Grau Divina Providência. No período de 20 de fevereiro de 1958 a 31 de dezembro de 1961, 04 de março de 1964, 31 de dezembro de 1966, assumiu a Secretaria do Grupo Escolar Plácido de Castro; 12 de fevereiro a 06 de maio de 1970, na escola de primeiro grau Anthero Soares Bezerra.

No ano de 1981, ministrou aulas na Escola de 2º Grau Padre Felipe Galerani, lecionando a disciplina de Literatura Brasileira. O manuseio de alguns documentos disponibilizados pela professora nos permite identificar e evidenciar que, embora tenha exercido de forma recorrente o cargo de Diretora de Escola, a professora sempre manteve seu vínculo e atuação com a sala de aula, conforme se pode extrair da declaração de exercício de funções apresentadas a seguir:

Foto 06: Declaração de funções.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Com o objetivo de resgataremos lembranças da trajetória profissional e da formação escolar, assim como também alguns elementos que nos permitem traçar como se deu o desenvolvimento de suas atividades de professora na regência da sala de aula, vamos apresentar questões que estão diretamente ligadas aos domínios da atuação profissional, das experiências e práticas pedagógicas, do

processo de constituição e desenvolvimento profissional da professora, na perspectiva de abordar sua trajetória no campo educacional, visando ressaltar suas significativas contribuições ao desenvolvimento da educação pública no município de Xapuri.

Assim, obtivemos junto à professora informações que demonstraram como se deu seu processo de formação no Magistério e na Educação Superior, à medida que recupera algumas lembranças da escola e da formação escolar recebida e pontua algumas influências na imersão deste percurso de formação e de aprendizagem para o desenvolvimento da profissão.

Conforme já nos referimos anteriormente, a Professora Raimunda Euri Gomes Figueiredo, figura ilustre da sociedade xapuriense, é popular e carinhosamente conhecida na cidade como Professora Euri, tem 87 anos, viúva, Licenciada em Letras, começou a atuar no magistério no ano de 1952. Pelo que nos relatou, trabalhou 32 anos pela União e 8 anos pelo Estado, vindo a exercer diferentes funções no magistério, com destaque para a docência, a direção e a supervisão em escolas públicas do município. Seu ciclo de atuação profissional foi encerrado em 1996.

Destacamos a seguir um trecho da fala da professora em que esta rememora sua vinda do seringal para a cidade e o seu ingresso na escola. Assim, a professora nos relatou que:

Quando vim do seringal com meu pai, tinha nove anos de idade, por volta de 1939. Sempre fiquei no colégio das freiras. Fiz o primário de antigamente, e em seguida, as irmãs lutavam para fazer um curso mais adiantado, conseguiram um curso até a 5ª série, não se contentaram e fundaram a Escola Normal. Havia carência de professores, realizaram uma prova entre os alunos da 5ª série no mês de abril do ano de 1944. Desses alunos, passaram apenas cinco. Fui selecionada. A partir de então, começou a escola normal. Uma das exigências seria a criação de uma escola que tivesse ligação com o meio, a vegetação, o plantio e que pudesse favorecer as alunas que vinham do interior,

então passou a ser escola rural normal. Tínhamos um Prefeito que era formado em Agronomia que se empenhou muito nesse projeto, foi o Francisco Coelho e aí nós começamos e continuamos os estudos.

Em suas narrativas, a professora nos relatou que sua primeira experiência profissional no magistério se deu aos dezesseis anos, no ano de 1948, e que começou a atuar como professora porque uma das alunas casou e o marido não consentiu que ela continuasse a lecionar. A freira diretora, então, pediu para que essa aluna indicasse alguém. Seu nome foi indicado sem que ela soubesse:

[...] iniciei minha missão de professora dando aulas de Geografia e História, depois incluí Ciências, Higiene e Puericultura, Anatomia Humana e Português mais tarde. Nunca quis ser somente dona de casa, achava um trabalho rotineiro e angustiante. Começaram a fundar a escola normal, já com outras características, e comecei a estudar novamente, dava aulas e estudava na escola normal porque faltava professor, sendo obrigada pela irmã Petronília Trinca a fazer mesmo não me sentindo capacitada por não dominar a disciplina de História.

Face à sua identificação com o magistério e considerando algumas das experiências vivenciadas como professora na Escola Normal, condição esta que lhe impunha uma busca constante por novos conhecimentos, prestou concurso vestibular e ingressou no Curso de Letras/Português da Universidade Federal do Acre.

Fiz o vestibular e fui escolhida para fazer letras porque faltava professor de Português, a faculdade era em regime parcelado, primeiro de curta duração, depois três períodos de especialização até concluir a plena.

Relatou-nos que a opção pelo Curso de Letras/Português deveu-se ao fato de não se identificar com a disciplina que estava a lecionar, que era História, à época da realização do concurso vestibular em Xapuri. Como o professor que lecionava a disciplina de Português

(disciplina que se identificava) faltou, a freira diretora a pediu para que administrasse a aula. Assim ela descreve este momento:

Comecei a dar aula de Geografia, História, depois incluí Ciências, higiene pueril, cultura e anatomia humana. Pela falta de professores, passei a ministrar aulas de Português. Começaram a fundar a escola normal aqui, agora com outras características, foi quando comecei a estudar novamente, dava aula e estudava na escola normal porque faltava professor, mesmo não me sentindo capacitada por não dominar a disciplina de História, a irmã me obrigou a dar aulas. Uma colega me dava muitas dicas, compartilhava suas experiências sobre História e muitas aulas e tudo, e assim eu dava aula. Até que eu fiz o vestibular e fui escolhida pra fazer Letras porque faltou professor de Português lá e a irmã me colocava para substituí-lo, como eu tinha sido uma aluna, uma ex-aluna desde pequena, ela tinha um alto domínio sobre mim e dizia: “não, você vai, mas não tem jeito, você tem que ir”. Então eu ficava com aquela disciplina. Com isso eu ia estudar feito louca pra poder dar conta da disciplina que eu queria lecionar, afinal, e assim fui. Depois fiz Letras, consegui o vestibular e fiz a faculdade em regime parcelado, primeiro de curta duração, depois três períodos de especialização, até concluir a plena e por aí eu fiquei.

Sobre a Graduação em Letras realizada na Universidade Federal do Acre, a professora relembra que foi bastante complicado e relata que:

Encontrei algumas dificuldades, pois era um curso intensivo, saíamos no começo de janeiro e voltávamos entre os meados de março para casa. Deixava a família e ia para Rio Branco, sem alojamento próprio e alimentação. Depois de algum tempo, começamos a receber uma bolsa alimentação destinada a todos os alunos do interior, eram três cursos: Letras, Estudos

Sociais (Geografia e História, e Matemática. Pedagogia veio bem depois. Tivemos que fazer dois anos para que se tornasse plena, também parcelado, pois era de curta duração e complementamos em Brasília para adquirir a Plena.

A conclusão da Graduação Plena em Letras se concretizou no ano de 1993, obtendo o título de Licenciada em Letras Português com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

Em relação às influências e lembranças do período em que realizou seu curso de graduação, a professora relembrou que recebeu apoio da família e o incentivo dos demais colegas de profissão e que considera a experiência de ter cursado o nível superior maravilhosa tanto pelos conhecimentos que adquiriu quanto pelo relacionamento com os colegas de curso.

Foto 7: Diploma Graduação em Licenciatura em Letras.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Das tardes de conversa e do próprio depoimento da professora, foi possível identificarmos que sua primeira experiência profissional no magistério se deu concomitante à formação na Escola Normal em substituição a uma outra professora que não podia mais continuar exercendo a docência. Ao ser indagada sobre o seu processo de constituição e desenvolvimento profissional relatou-nos que:

Em primeiro lugar, com a experiência e por gostar de dar aula, porque também tive bons professores e metodologias. Depois que fiz Letras, melhorou muito meus conhecimentos, me despertou também pra novas experiências mais sólidas, confiantes. Dávamos aula pela força de vontade mesmo e nessa época saíam daqui alunos bem preparados, chegavam a Rio Branco e eram aprovados no vestibular, que antigamente era um “bicho de sete cabeças” pra passar, não era brincadeira. Outros iam para o Rio de Janeiro e Belém fazer um curso de Medicina, de Engenharia, aqueles que os pais tinham mais recursos, e nunca nos envergonharam, por isso que chamavam aqui a “Capital Cívica do Acre”, era porque as irmãs também davam uma formação muito boa, as “Servas de Maria”. Nós recebemos ensinamentos muito bons. Era uma rigidez às vezes exagerada, mas que serviram muito pra nossa vida. Não me queixo de toda a formação que eu tive desde os nove anos com as freiras. Pra passar de classe era uma exigência tremenda. Pra mim valeu a pena. Era uma escola que dava uma formação geral. Tínhamos teatros, aulas de piano, datilografia, e tudo isso foi uma formação muito forte. Eu sempre consegui textos que tratassem da formação moral da pessoa. Acho que tudo isso vale muito a pena.

Em se tratando dos diferentes estágios de atuação, as diferenças, mudanças e alterações em sua prática profissional, a professora deixou transparecer que:

Pedi minha aposentadoria um pouco antes do tempo. Comecei sentir uma falta de apoio, um relaxamento, quase um faz de conta. “Nós não vamos questionar, nós não podemos fazer isso e aquilo”... Começou a me ferir, eu acho que a gente tem que ter seriedade no trabalho. Essas coisas foram me deixando nervosa, me decepcionando e comecei a me sentir fragilizada, ficava sem o apoio necessário pra fazer como eu gosto de fazer, como queria fazer, como sempre fiz. Por isso

Foi muito difícil conseguir apoio do governo para a fundação da Escola Anthero Soares Bezerra. Disse que não tinha condição e perguntou com qual autorização eu havia fundado a escola e que eu ficaria responsável pelo pagamento dos professores. Eu disse a ele que não tinha condições e que só sairia dali quando o mesmo me desse um documento relatando que não se responsabilizaria e que eu tenho que terminar com a escola, pois quero dar uma satisfação para os alunos e professores que trabalharam o ano inteiro sem receberem nada por isso. O Governo ficou espantado, chamou a secretária e nos deu condições para continuarmos com a construção com muito trabalho. De fato, foi um abuso meu começar uma escola juntamente com alguns professores, porém víamos, além da necessidade, a empolgação dos colegas e da primeira turma por conseguirmos um local próprio para estudar. Chorei de alegria porque valeu a pena. Hoje é uma grande escola que atende muitos alunos.

Na Escola Anthero Soares Bezerra, a professora Euri Figueiredo assumiu a direção no período de 1967 a 1970. A referida instituição escolar representava para a professora palco de lutas em prol da educação na cidade em uma época na qual o Brasil passava pelo período do regime militar (1964 a 1984), e o Estado do Acre, recém elevado à categoria de Unidade da Federação, por sua localização geográfica, era visto como área de segurança nacional dentro da política do nacional desenvolvimentismo, experimentando durante anos a indicação e a nomeação política para a ocupação de cargos dirigentes da política e da administração do Estado e dos próprios municípios.

O Colégio Divina Providência representa quase que em totalidade a escola que mais contribuiu para a carreira escolar e profissional da Professora Euri Figueiredo, pois foi lá que tudo começou, todo o processo de desenvolvimento educacional, a construção profissional, social. Recordou a professora ser “muito grata pela educação rígida

que recebi no colégio, pois me tornou uma pessoa preparada para o convívio social”.

Foto 09: Escola Divina Providência.



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Nos anos de 1958 a 1961, assumi pela primeira vez a direção do Grupo Escolar Plácido de Castro, período de transição em que o Acre deixaria de ser território e adquiriria sua emancipação um ano após, em 1962, ano em que também aconteceu a primeira eleição para governador no Acre.

Na UFAC, no ano de 1980, foi coordenadora de cursos parcelados para professores rurais em período de férias que não tinham nem o Ginásio. Foi indicada pela Coordenação Geral da UFAC. Para a professora, foi um momento de muita satisfação e logo vieram as lembranças do período em que ela mesma, com tantas dificuldades, fez o curso de Letras/Português, ofertado em regime parcelado pela UFAC na Cidade de Rio Branco (1975).

Conclusão

Buscamos neste trabalho apresentar uma temática bastante recorrente no campo da formação de professores, investigando como se deu o processo de constituição do “ser professor” de uma professora

de destaque na educação do município de Xapuri-AC. Para tanto, procuramos traçar os diferentes momentos e contextos que marcam sua trajetória escolar, suas diferentes experiências de formação e de atuação profissional que marcaram seu percurso e sua carreira no magistério.

A nossa interlocutora neste estudo é uma professora bastante conhecida em Xapuri. Referenciada por suas contribuições à educação, é uma “espécie de memória” da educação do local, haja visto ser egressa da primeira escola de Xapuri, o Colégio Divina Providência, da Escola Normal assumida pelas irmãs “Servas de Maria Reparadoras”, em meados da década de 1940, espaço no qual, enquanto se formava, iniciou suas atividades laborais.

Com base na fundamentação teórica e por meio das entrevistas, pudemos compreender que o processo de formação do professor não está baseado somente nas estratégias de ensino propostas pela instituição escolar e que todo professor precisa refletir sobre sua ação pedagógica, trazendo consigo as experiências de suas relações e vivência nas demais dimensões da vida social. Assim sendo, destacamos aspectos que abrangem a formação, a carreira e o processo de desenvolvimento profissional no Magistério, com destaque para a trajetória profissional da professora Raimunda Euri Gomes Figueiredo, aspecto que nos permitiu reconhecer a importância da formação no desenvolvimento profissional docente.

O estudo permitiu-nos refletir sobre como o profissional do magistério se constitui no entrecruzamento da formação com a prática pedagógica, a experiência e os saberes que vão sendo construídos na ação pedagógica, ou seja, a formação profissional docente se dá em diferentes dimensões e contextos, aspectos que reiteram a compreensão de que o professor carrega consigo marcas de suas experiências vividas, dando suporte para desenvolver de forma individual e coletiva conhecimentos, saberes e práticas que irão compor o repertório dos conhecimentos que mobilizam quando de sua atuação e inserção no ofício de ensinar.

Referências

FIorentini, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil.** Bolema - Unesp, Rio Claro, ano 21, n. 29, p. 43 -7 0, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In: DEL PRIORI Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil.* 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NÓVOA, A. "Notas sobre formação (contínua) de professores" 1994, manuscrito inédito.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto, Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Porto, Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Edição/reimpressão: 2007, Porto Editora, 216 p.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: *perspectivas sociológicas.*** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas.** In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOBRE OS AUTORES



Alexandra Lima da Silva

É doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com período de bolsa sanduíche financiado pela CAPES na Universidad de Alcalá e bolsa doutorado nota 10 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Bacharel, licenciada e mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuou como professora adjunta do Departamento de História da UFMT (2013-2015), professora permanente do PPGHIS/UFMT (2014-2016) e professora colaboradora no ProfHistória da UFMT. Atualmente é professora visitante na University of Illinois com bolsa CAPES, professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ, Campus Maracanã e professora no ProPed/UERJ, no qual orienta doutorandos e mestrandos.

E-mail: alexandralima1075@gmail.com

Amada de Cássia Campos Reis

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2002), Especialização em Docência Superior (lato sensu) pela Faculdade São Judas Tadeu (Teresina-PI 2004), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI-2006) e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI -2017). Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal do Piauí – UFPI e

membro do Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME/UFPI). Foi professora efetiva da Faculdade Piauiense (FAP) e da Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI); professora substituta do Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e da Universidade Federal do Piauí (UFPI); e professora efetiva da rede pública do Estado do Piauí e do Município de Teresina-PI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, história e memória. Tem participação efetiva em congressos, seminários e outros eventos acadêmicos da área da educação em âmbito local, regional e internacional.
E-mail: amada_uapi@hotmail.com

Arnaldo Viera de Moraes

É Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre/UFAC, Campus de Xapuri-Ac. Atua como Agente Socioeducativo no Instituto Socioeducativo do Estado do Acre.
E-mail: vdemorais@hotmail.com

Ednardo Monteiro Gonzaga doMonti

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd/Uerj, com período de estágio no exterior financiado pela Capes, realizado no programa de Pós-graduação em Memória e Crítica da Educação da Universidad Alcalá (Madri - Espanha), mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Fez os cursos de especialização e graduação em Música no Conservatório Brasileiro de Música e Licenciatura em Pedagogia na Universidade Nove de Julho. Foi membro da equipe que elaborou o currículo de Artes/Música da rede de escolas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Atuou como regente coral do sistema Petrobras (2008-2014), Coordenador Geral Acadêmi-

co e professor dos cursos de graduação e pós-graduação do Conservatório Brasileiro de Música. Hoje trabalha como avaliador de cursos de graduação do Ministério da Educação/Inep. É professor permanente de História da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, instituição na qual atua como Coordenador do curso de graduação em Música. Líder do Núcleo de Pesquisa Educação, História e Ensino de Música - NEHEMus e Líder-adjunto do Núcleo de Pesquisa Educação, História e Memória - Nehme. Desenvolve o projeto de pesquisa História da Educação Musical: sujeitos, instituições, impressos e práticas educativas. Apresentou trabalhos em eventos científicos internacionais no Brasil, Estados Unidos, Espanha, Portugal, México, Argentina e Colômbia.

E-mail: ednardo@ufpi.edu.br

Evelyn De Almeida Orlando

Professora da Escola de Educação e Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com bolsa sanduíche na Universidade de Lisboa. Mestre em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro: histórias e políticas, e membro do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação Brasileira. Organizadora do livro Histórias da Educação Católica no Brasil e em Portugal (2017) e co-organizadora do livro Mulheres em trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas (2015). Desenvolve pesquisas na área de História da Educação com ênfase na relação entre educação, religião e cultura, privilegiando os seguintes temas: Igreja Católica, intelectuais, impressos pedagógicos, práticas educativas, gênero.

E-mail: evelynorlando@gmail.com

Francisco Gomes Vilanova

Professor Assistente da Universidade Federal do Piauí na área de História, vinculado ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, no Centro de Ciências da Educação. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Especialista em Gestão Pública e em Gestão Escolar pela mesma IES; Graduação em História pela Universidade Estadual do Piauí; Membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Pesquisador do Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME) na Universidade Federal do Piauí; Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

E-mail: vilanova@ufpi.edu.br

José Pereira Flores

É Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre/UFAC, Campus de Xapuri. Professor na rede pública de ensino do Município de Xapuri (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e Coordenador Pedagógico na Secretaria Estadual de Educação/SEE-AC.

E-mail: pereiraxap@htomail.com

Josiane Amorim

Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq, sob a orientação da professora doutora Alexandra Lima da Silva

E-mail: josianeuerj9@gmail.com

Juniel Pereira Da Silva

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí – FAERPI (2011), licenciado em Música pela Universidade Federal do Piauí-UFPI (2016), pós-graduado em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Latino Americana de Educação -FLATED (2017), Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Piauí - UFPI (2018), professor horista do Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí (ICESPI). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Musical, atuando nas seguintes áreas: História da Educação, História da Música, Música Litúrgica e Canto Pastoral, Canto, Regência Coral, Ensino de Violão. Pesquisador na área de História e Memória da Educação, é membro do Núcleo de Estudos de História e Memória da Educação (NEHME).

E-mail: nieljorginho@hotmail.com

Loyde Anne Carreiro Silva Veras

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestre em Educação pela referida instituição e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. É integrante do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro: histórias e políticas. Desenvolve pesquisa na área de História da Educação com ênfase na relação entre educação, religião, cultura e gênero, em especial a partir da Educação Protestante.

E-mail: loydeanne08@gmail.com

Maria do Amparo Ferro Borges

Professora Titular da Universidade Federal do Piauí, graduada em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (1971), mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Exerceu função de membro de conselho Ad Hoc do GT

História da Educação da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) (2003-2005), da diretoria regional Nordeste (1999-2001) e do Conselho fiscal (2001-2003) da (SBHE) Sociedade Brasileira de História da Educação, da qual é sócia fundadora. Participação em comissões organizadoras e comitês científicos de eventos nacionais e internacionais na área. Foi membro do Conselho Consultivo da Revista Brasileira de História da Educação (2000-2009). Ganhadora do Prêmio Grandes Educadores Brasileiros 1984-MEC-INEP e do Concurso de Monografias sobre Educação Prioridade Nacional do CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em 1983. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente no seguinte tema: Educação, História e Memória. É professora e foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Foi Vice-Diretora do Centro de Ciências da Educação da UFPI. Tem participação como organizadora e/ou com apresentação de trabalhos em eventos regionais, nacionais e internacionais na área. Coordena o Grupo de Pesquisa NEHME- Núcleo de Educação, História e Memória
E-mail: amparoferro@uol.com.br

Maria Solange Rocha da Silva

Professora assistente do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Tem estudos voltados para História, Memória e autobiografia.
E-mail: mariasolange@ufpi.edu.com.br

Mark Clark Assen de Carvalho

É Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. Atualmente é Professor Titular do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre/UFAC. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufac vinculado à Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão Educacional e professor no Curso de Pedagogia da Ufac.

E-mail: markassen@yahoo.com.br

Marta Susany Moura Carvalho

Mestra em Educação - UFPI. Membro do Núcleo de Pesquisa: Núcleo de Educação, História e Memória - NEHME- UFPI. Graduada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - UFPI. Graduada e Especialista na área de Gestão Ambiental - IFPI. Tem experiência na área de Gestão Ambiental e Educação, com destaque para o campo da História da Educação, pesquisando especialmente nos seguintes temas: histórias de vida e relatos (auto)biográficos.

E-mail: martasusanymc@gmail.com

Raimundo Nonato de Sousa Neto

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED na Universidade Federal do Piauí – UFPI (2017-2019). Graduado em Pedagogia pelo Centro de Ciências da Educação na Universidade Federal do Piauí – UFPI (2011-2015). Pesquisador na área de História e Memória da Educação Piauiense.

E-mail: nettosousa08@gmail.com

Ricardo Martins

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ProPEd-UERJ (2016). Mestre em Ciência da Motricidade Humana pelo PROCIMH da UCB (2009). Especialização em Psicomotricidade (2004) e complementação pedagógica em Didática do Ensino Superior pela UCAM (2004). Graduado em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, pela UNESA (2000). Graduado em Pedagogia (Licenciatura) pela UNINOVE (2014). No âmbito da formação cultural, artística e dos esportes é Mestre de Capoeira desde 1997. No âmbito do Ensino Superior atualmente integra o BASis, sendo avaliador institucional externo do SINAES pelo INEP. Leciona nos cursos de Pedagogia e de Educação Física da Universidade Estácio de Sá. Atualmente é servidor público, atuando como Professor de Educação Física na Educação Básica na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e na Secretaria de Estado de Educação do R.J. Possui experiência na área de Educação Física e Pedagogia, com ênfase em Ensino Superior (Ensino, Pesquisa e Extensão), Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Profissional Técnico e Educação Especial), Cursos Livres e Projetos Culturais, Artísticos e Comunitários.
E-mail: ricardolussac@yahoo.com.br

Robson Fonseca Simões

Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ), com bolsa PNPd/CAPES na supervisão da professora titular Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot. Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Campus Porto Velho; atua na Graduação, nas Licenciaturas, na modalidade a distância e na Pós-graduação; docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE/MEPE/UNIR). Coordenador adjunto

do Curso de Extensão intitulado Educação Financeira para Jovens e Adultos. Doutor em Educação (2012) pelo PROPED da UERJ; Mestre em Educação (2007) pelo PROPED da UERJ; graduado em Letras (2003) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área da Educação, atuando nos seguintes temas: Ações educativas e as novas tecnologias; Histórias escolares e cultura digital. Autor de livros, artigos e comunicações em eventos nacionais e internacionais. Membro associado da Biograph-Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.
E-mail: fonsim2000@gmail.com



Ministério
da Educação



PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL