

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

ANTONIA MILENE DA SILVA

**O GRUPO ESCOLAR 30 DE SETEMBRO EM MOSSORÓ/RN (1950 A 1965): UMA
ANÁLISE SOBRE O COTIDIANO DA ESCOLA**

MOSSORÓ-RN

2017

ANTONIA MILENE DA SILVA

**O GRUPO ESCOLAR 30 DE SETEMBRO EM MOSSORÓ/RN (1950 A 1965): UMA
ANÁLISE SOBRE O COTIDIANO DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa.

MOSSORÓ-RN

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586g SILVA, Antonia Milene da
O GRUPO ESCOLAR 30 DE SETEMBRO EM
MOSSORÓ RN 1950 A 1965 UMA ANÁLISE SOBRE O
COTIDIANO DA ESCOLA. / Antonia Milene da SILVA. -
Mossoró, 2017.
155p.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da
COSTA.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

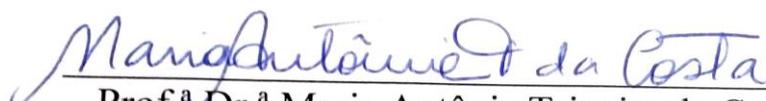
1. Ensino Primário.. 2. Grupos Escolares.. 3.
Cotidiano.. 4. Cultura Escolar.. I. COSTA, Maria Antônia
Teixeira da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte. III. Título.

ANTONIA MILENE DA SILVA

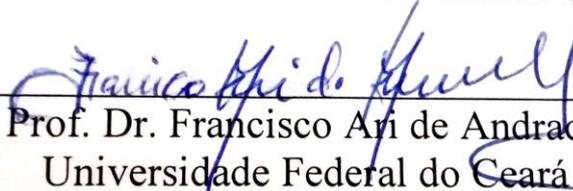
**O GRUPO ESCOLAR 30 DE SETEMBRO EM MOSSORÓ/RN (1950 A 1965): UMA
ANÁLISE SOBRE O COTIDIANO DA ESCOLA**

Data de aprovação: 25 / 08 / 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Antônia Teixeira da Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade
Universidade Federal do Ceará



Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedicado à **Emile e Elouise**, filhas amadas, que fazem felizes todos os meus dias, e me inspiram a buscar ser sempre uma melhor pessoa na vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu **Deus**, que me permitiu chegar até aqui, conquistando esse sonho.

A toda a minha família, em especial, a **Francisca Divina da Silva**, minha querida mãe que esteve comigo em todo esse processo me apoiando e cuidando de mim com seu amor ágape.

Ao meu ex-marido, **Edivanio Rocha Paiva**, pai das minhas filhas, pois enquanto estivemos juntos, sempre foi um grande incentivador na vida e nos estudos.

À **Maria Antônia Teixeira da Costa**, minha orientadora que me ajudou a trilhar esse caminho na pesquisa, sempre apoiando, incentivando e me conduzindo da melhor forma. O meu sincero agradecimento. Muito obrigada!

À **Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC)** e aos professores que integram o corpo docente do Mestrado em Educação. Muito obrigada!

À **Adiza Cristiane Avelino** (Secretária), sempre competente, foi desde o processo de seleção e durante todo o curso, acolhedora e disposta a ajudar.

Às minhas amigas do curso de Mestrado em Educação, **Cristiana Bezerra de Freitas, Luzimara Alexandre da Silva, Shirleyanne Santos Aquino e Terezinha Gurgel**, externo aqui minha gratidão e amor pela amizade conquistada nesses dois anos. Esse caminho seria mais difícil sem o companheirismo, apoio, incentivo e amizade de vocês. Tenho certeza de que nossa amizade não se encerra aqui, vai para a eternidade. Amo-as!

À minha grande amiga **Maria Pureza** que mesmo à distância, me apoia e me incentiva com sua amizade sincera.

À amiga **Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire**, pelo apoio e incentivo, desde a graduação.

Ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte, através da **Secretaria de Educação e de Cultura (SEEC)** pela liberação da licença concedida para a dedicação ao estudo.

Às **colaboradoras** desta pesquisa que me receberam e se disponibilizaram a colaborar e ajudar na produção desta pesquisa, demonstrando boa vontade e aceitação com o estudo. Esta pesquisa não seria possível sem vocês! Muito obrigada!

À direção e aos Colegas profissionais da **Escola Estadual Nossa Senhora das Graças** em Mossoró/RN, local de trabalho onde atuo como professora do Ensino Fundamental.

Aos Alunos e ex-alunos, motivo pelo qual busco formação e transformação contínua. É para eles e por eles que estarei sempre buscando ser uma melhor educadora.

À colega de curso **Lúcia** que durante o curso nos deixou e foi para a morada eterna, com Deus.

Ao meu querido **Edno Edmo da Silva Araújo**, que me apoiou nesse processo final da pesquisa com todo o seu amor, carinho, proteção, paciência e atenção. Obrigada!

E a **TODOS**, que mesmo não sendo aqui mencionados, mas que de algum modo participaram e acreditaram na realização desse sonho pessoal e profissional.

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, trata de um estudo sobre o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró nos anos de 1950 a 1965, no qual objetivamos investigar o cotidiano do Grupo Escolar a fim de apreender como foram postas em prática as proposições difundidas para o ensino primário. Atrelado a isso, caracterizamos o cotidiano dessa escola no que se refere à rotina organizacional, às atividades de ensino, às festividades da escola e às práticas pedagógicas das professoras. A característica do estudo nos conduziu ao trabalho com o método da História Oral na modalidade Temática, por considerarmos o mais adequado para a construção das narrativas das três colaboradoras que estudaram na escola no período pesquisado. Para dar suporte teórico ao estudo, estivemos ancorados em Alberti (2005) e Meihy (2000), quando se tratou de História Oral; em Pollak (1992) e Albuquerque Junior (2006) buscamos ajuda para discutir sobre memórias. Trouxemos também para a discussão autores que teorizam sobre grupos escolares, cotidiano e cultura escolar, como: Faria Filho (1996, 2000, 2006), Saviani (2007), Júlia (2001) Certeau (1998) e Alves (2003), permitindo-nos perceber como o cotidiano da escola pública brasileira foi se construindo e modificando ao longo da história. O recorte temporal delimitado para esta pesquisa nos levou a analisar as duas principais leis educacionais que vigoram nesse período, que foram a Lei Orgânica do Ensino Primário (Lei nº 8.529/46) e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). Atrelado a isso, recorremos a documentos públicos e privados, como legislações, decretos, regimentos e obras memorialísticas. Ficou evidente a relação família-criança-escola como um ambiente correlacionado na formação do cidadão, revelando a representação de sentidos conferidos à escola pela família na qual a escola é mencionada como espaço educativo rígido, disciplinador e ao mesmo tempo, espaço social de prestígios, que propiciava momentos lúdicos e prazerosos. O resultado da análise identificou nas narrativas dos protetores da memória aspectos sobre a sala de aula, práticas pedagógicas, festividades, cultura escolar, avaliação e a disciplina que se aproximam das exigências normativas, no entanto, as narrativas evidenciam ações práticas baseadas no modelo tradicional de ensino, influenciadas pela realidade das condições materiais, de trabalho e pelas apropriações dos sujeitos atuantes que formam o cotidiano escolar. Ao analisarmos as duas principais legislações educacionais, percebemos a tentativa do governo de reformar e organizar o setor educacional, buscando introduzir técnicas e tornar o processo educacional dinâmico, produtivo e de qualidade. Pudemos constatar nas narrativas que as mudanças estabelecidas a partir das novas legislações propiciaram determinadas inovações na divisão do trabalho docente, na racionalização do trabalho, se configurando em uma nova ordem escolar, no entanto, percebemos que não há como se ter uma uniformidade, pois cada cotidiano escolar é construído e transformado pelas apropriações e ações dos sujeitos partícipes do processo. Assim, estudar o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro por intermédio das narrativas de ex-alunas trouxe vozes de sujeitos que vivenciaram esse espaço educativo, narrando suas memórias escolares que nos ajudaram a entender e conhecer singularidades presentes no espaço escolar, nos possibilitando reflexões sobre a escola pública brasileira. Por isso, consideramos que trazer as narrativas de ex-alunas de um Grupo Escolar dos anos de 1950 a 1965 contribuiu para explicitar as memórias escolares e colaborou para refletirmos sobre o que ainda repercute no cotidiano vivo da escola a partir da cultura escolar da nossa escola pública contemporânea.

Palavras-chave: Ensino Primário. Grupos Escolares. Cotidiano. Cultura Escolar.

ABSTRACT

This work, developed on research human formation and Teaching, professional development is a study on the daily life of the School on September 30 in Mossoró in the years 1950 to 1965, where we aim to investigate the everyday life of the School in order to learn how to put into practice the proposals were disseminated to primary education, coupled to this We characterize the daily life of this school regarding organizational routine, teaching activities, the festivities of the school and the teaching practices of teachers. The feature of study has led us to work with the method of Oral History-themed mode, by considering the most suitable for the construction of the narratives of three employees who studied at school in the period researched. To support the theoretical study, we were anchored Alberti (2005) and Meihy (2000) when it came to the Oral history; in Pollak (1992) and Albuquerque Junior (2006) seek help to discuss about memories. We brought for discussion also authors who theorize about school groups, daily life and school culture, such as: Do Son (1996, 2000, 2006), Saviani (2007), Julia (2001) Certeau (1998) and Adam (2003), allowing us to understand how the everyday life of the brazilian public school was developing and changing throughout history. The temporal scoped to this research led us to analyze the two main educational laws apply in this period, which were the primary school Law (Law n° 8,529/46) and the first law of Guidelines and Bases for national education (4,024 Law/61). Coupled to this, we use the public and private documents, such as laws, decrees, regiments and memorialísticas works. It was evident the relationship family-child-school as an environment mapped in the formation of the citizen, revealing the senses representation conferred on the school for the family in which the school is mentioned as a hard disciplinarian, educational area and at the same time, social space of prestige, that provided playful and pleasurable moments. The result of the analysis identified in the narratives of memory protectors, aspects of the classroom, pedagogical practices, festivals, school culture, evaluation and discipline that approach of regulatory requirements, however, the narratives show shares practices based on the traditional model of education, influenced by the reality of the material conditions of work and the subjects ' operating appropriations that form the everyday. Analyzing the two main educational legislation, we realize the Government's attempt to reform and organize the educational sector, seeking to introduce techniques and make the process dynamic, productive and educational quality. We have seen in the narratives that the changes set out from new legislation enabled certain innovations in the Division of labour, in the rationalization of work, If configuring in a nova school order, however, we realize that you can't have a uniformity, because each school is built daily and transformed by the appropriations and actions of the participants of the process. So, study the everyday life of the School on September 30 through the narratives of the past , brought voices of subjects who experienced this educational space, narrating his memoirs school helped us understand and meet singularities present in the school allowing us space Reflexions on the brazilian public school. We therefore consider that bring the narratives of past pupils of a school group from 1950 to 1965 contributed to clarify school memories and to reflect on what still echoes in the daily live of the school from the school culture of our contemporary public school.

Keywords: Elementary School. School Groups. Daily life. School Culture.

SIGLAS

ABHO – Associação Brasileira da História Oral.

CBHE – Congresso Brasileiro de História da Educação.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPDOC – Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

EPENN – Encontro de Pesquisa em Educação do Norte-Nordeste.

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

NUPED – Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa em Educação.

POSEDUC – Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPGED – Programa de Pós-Graduação.

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma organizado pela autora para tornar mais clara as características da História Oral.

Figura 2 - Quadro elaborado pela autora com questões das entrevistas.

Figura 3 - Imagem do Colégio 7 de Setembro em 1904, local onde veio a funcionar posteriormente o Grupo Escolar 30 de Setembro.

Figura 4 - Escola Normal de Mossoró 1924.

Figura 5 - Instituto de Educação de Mossoró. Prédio onde funcionava o Grupo Escolar no período pesquisado.

Figura 6 - Diploma de Admissão disponibilizado por uma das entrevistadas.

Figura 7 - Desfile do dia 30 de Setembro em Mossoró.

Figura 8 - Capa do livro que continha o Programa de Admissão utilizado no período pesquisado.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O ITINERÁRIO DA PESQUISA.....	12
1.1 - Caminhos percorridos: a pesquisadora e sua trajetória.....	12
1.2 - Situando a pesquisa: o objeto, a justificativa e os objetivos	24
CAPÍTULO II- O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO: ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	36
2.1 - Abordagem Qualitativa e a História Oral.....	36
2.2 - A Construção dos dados	46
2.2.1 - Entrevista Semiestruturada	47
2.2.2 - Análise documental.....	53
CAPÍTULO III - COMPREENDENDO O OBJETO DE ESTUDO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	57
3.1 - Cultura Escolar e Cotidiano.....	57
3.2 - Memórias	65
CAPÍTULO IV - O GRUPO ESCOLAR E O ENSINO PRIMÁRIO NO RIO GRANDE DO NORTE.....	69
4.1 - A instituição escolar moderna: os grupos escolares no Rio Grande do Norte	69
4.2 - A Escola Moderna em Mossoró: a fundação do Grupo Escolar 30 de Setembro	78
4.3 - A organização do ensino conforme a legislação educacional vigente	83
CAPÍTULO V - O COTIDIANO DA ESCOLA NAS NARRATIVAS DOS PROTETORES DA MEMÓRIA	89
5.1 - As narradoras da pesquisa: buscando nas lembranças aspectos do cotidiano da escola	91
5.2 - Reinventando o Cotidiano: o que as narrativas revelam sobre as práticas do Cotidiano escolar	97
5.2.1 - A sala de aula e as práticas pedagógicas.....	98
5.2.2 - As festividades e cultura escolar.....	106
5.2.3 - A avaliação	108
5.2.4 - A disciplina escolar: configurações organizacionais e normativas.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O ITINERÁRIO DA PESQUISA

“Não me arrependo do que fui outrora. Porque ainda o sou”.
(Fernando Pessoa)

Neste primeiro capítulo apresentamos, ainda que sucintamente, a trajetória da pesquisadora desde os primeiros encontros com fontes durante graduação enquanto estava envolvida com atividades de pesquisa na iniciação científica. Discorreremos também sobre o problema que nos mobilizou para a construção da pesquisa, assim como elencamos os objetivos pretendidos para o trabalho.

1.1 Caminhos Percorridos: a pesquisadora e sua trajetória

Nosso objeto de estudo é o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró/RN nos anos de 1950 a 1965 que será analisado, principalmente, por meio de narrativas de ex-alunas que cursaram o ensino primário nessa instituição no período delimitado. Esse trabalho ancora-se nas discussões que versam a partir das categorias de Cultura Escolar, Cotidiano e Práticas Escolares e faz parte do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Tal objeto está relacionado com nossa trajetória enquanto aluna do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN no Campus Avançado Walter de Sá Leitão/Assú.

A nossa inserção no magistério ocorreu no ano de 2006 na rede privada onde tivemos oportunidade de atuarmos como professora dos anos iniciais. Na Rede Estadual de Ensino do RN começamos a lecionar em 2012 na Educação Básica da Rede Pública. Atuamos também como coordenadora de um projeto sócio-educativo no município de Assú em um período de 02 anos. Com essas experiências pudemos perceber de perto diversas questões concernentes à educação e ao espaço escolar e surge o interesse em pesquisar o cotidiano da escola pública primária. Sobre o cotidiano das escolas que temos hoje, presumimos que foi modificado com o passar do tempo, mas ainda há muito o que se conhecer sobre o percurso da escola pública no Brasil e essa será uma oportunidade de conhecermos e aprofundarmos nossos estudos voltados para a historiografia da educação pois, sabemos que o modelo de escola que temos hoje é herança da escola pensada e construída no início do século XX. Discutir sobre a

instituição Escola requer que conheçamos o seu legado para a sociedade, pois quando paramos para analisar mais profundamente percebemos que a formatação e algumas estruturas da nossa escola parecem não ter sofrido grandes alterações desde que foi projetada.

Com este estudo objetivamos analisar as narrativas de ex-alunas a fim de compreender como se apresentava o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro nos anos estudados. Arelado ao objetivo central, pretendemos identificar nas narrativas de ex-alunas do Grupo Escolar 30 de Setembro os aspectos do cotidiano escolar e descrever as rotinas, atividades, práticas, festividades da escola na perspectiva de identificar e compreender aspectos do dia a dia da escola e contribuir com produções científicas sobre a escola pública, colaborando assim, com estudos da historiografia da educação norte-rio-grandense.

O presente trabalho situa-se no campo de estudo da História da Educação Brasileira, objetivando discutir sobre práticas escolares, cotidiano e cultura escolar e, a partir dessa premissa, compreendemos que as categorias teóricas desse estudo são: cultura escolar, práticas escolares e a historiografia dos grupos escolares. Para nos ajudar na condução desta investigação estivemos subsidiados em autores que discutem sobre Grupo Escolar, Práticas Escolares e Cultura Escolar como: Faria Filho (1996, 2000, 2006), Pinheiro (2002), Costa (2010), Saviani (2007) e Júlia (2001) dentre outros, permitindo-nos perceber como o cotidiano da escola pública brasileira foi se construindo e modificando ao longo da história. Em relação ao conceito de Cotidiano, buscamos suporte em Certeau (1998) e Nilda Alves (2003). No que se refere ao suporte metodológico, estivemos baseados nos estudos de Alberti (2005) e Meihy (2000) para que tivéssemos uma melhor compreensão acerca do trabalho com a História Oral. Arelado a esses estudos, ancoramo-nos para compreender o trabalho com memórias em Pollak (1992) e Albuquerque Junior (2006) o que nos ajudou a analisar as narrativas das ex-alunas sobre aspectos do cotidiano escolar, revelados a partir das memórias escolares. Fizemos também uma pesquisa bibliográfica e documental, recorremos a documentos públicos e privados, como legislações, decretos e regimentos, dentre outros.

Ressaltamos que este estudo traz contribuição não somente à história do ensino do município de Mossoró, mas também para a História da Educação da escola pública primária no Rio Grande do Norte, que apesar de um determinado avanço, ainda é uma área de estudo pouco explorada no meio acadêmico. Assim, pensamos a realização deste trabalho como forma de contribuir, também, para o avanço das reflexões sobre esse tema dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC – da Universidade do Estado do Rio Grande do

Norte – UERN – mais especificamente a linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de não termos encontrado estudos sobre essa instituição de ensino na área acadêmica, demonstrando a carência de investigações que tratassem exclusivamente da História do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró, o que se configurou como um dos motivos da escolha por esse grupo escolar. A outra está relacionada ao nosso trajeto formativo na inserção da pesquisa e que influenciou precisamente nossa escolha, por compreendermos a importância de se fazer esse *resgate* histórico da primeira instituição pública no município de Mossoró. Sobre a nossa trajetória enquanto iniciante no caminho da pesquisa historiográfica, apresentaremos a partir de agora.

Compreendemos que fazemos história e somos sujeitos de história, por isso, optamos por narrar um pouco da nossa própria trajetória de vida, ainda que seja resumidamente. Falar sobre nossa história de vida possibilitará buscar na nossa reminiscência algumas das passagens mais marcantes, sejam elas boas ou ruins, mas que fizeram parte do nosso processo educativo e que, direta ou indiretamente, contribuíram para estarmos agora no lugar de professora pesquisadora.

No dia dez de outubro de 1982 em um bairro periférico da cidade de Mossoró¹, nascia uma menina, primogênita de 05 filhos de uma família simples, filha de pais não alfabetizados, mas que sempre incentivaram e demonstraram o valor da escola para a vida pessoal. Ainda nos primeiros anos de vida, aos 09 anos de idade, vivenciou a separação dos pais e a partir de então, houve a grande necessidade de buscar um trabalho para colaborar e ajudar no ambiente familiar como forma de ajudar nos gastos diários da família. Parte da nossa infância e toda a adolescência esteve associada ao trabalho em residências de famílias como forma de sobrevivência e sustento. Mas ressaltamos que essa experiência sempre esteve atrelada à escola, pois tínhamos como meta *terminar os estudos* para conseguirmos um emprego melhor que pudesse proporcionar uma vida mais digna. É fato que ainda não pensávamos em

¹ Mossoró é um município brasileiro no interior do estado do Rio Grande do Norte, situado na mesorregião do Oeste Potiguar e microrregião homônima, Região Nordeste do país. Ocupa uma área de aproximadamente 2 100 km², distante 281 quilômetros da capital, Natal. O município é o maior produtor em terra de petróleo no país, como também de sal marinho.

chegarmos ao Ensino Superior, até mesmo porque não conhecíamos essa modalidade de ensino e acreditávamos que terminar os estudos era concluir o Ensino Médio.

O início de nossa jornada estudantil foi em 1989, na Escola Municipal Celina Guimarães Viana, em Mossoró, escola que permanecemos até a 2ª série do Ensino primário². Desses primeiros anos de estudos, temos muitas lembranças gratificantes da escola, das professoras e dos colegas. A escola representava um espaço em que nos proporcionava acesso a leituras, aprendizados, brincadeiras e também à alimentação. Da 3ª até a 6ª série estudamos na Escola Santa Elisabete, mais conhecida como Lar da Criança Pobre de Mossoró; instituição pública ministrada por freiras alemãs que mantém até hoje esse estabelecimento com a ajuda de doações vindas da Alemanha. Dessa escola especificamente, lembramos claramente ensinamentos voltados para a educação em valores cristãos, mantendo e exigindo de todos os alunos uma rotina rígida e organizada. Encontramos hoje no nosso fazer docente, alguns princípios apreendidos nesse espaço escolar, principalmente no que concerne ao papel desempenhado pelos professores, que mesmo sendo uma escola destinada a atender um público carente social e econômico, tinha uma extrema preocupação em realizar suas atividades docentes com vista à aprendizagem significativa dos alunos.

Os anos seguintes de estudo foram realizados no turno noturno na Escola Estadual Jerônimo Rosado, tendo em vista que, como já falamos, precisávamos conciliar o trabalho em ambientes domésticos durante o dia, e a noite, destinávamos aos estudos. Assim, trabalhando e estudando, fomos nos configurando como uma aluna na medida do possível, dedicada e empenhada, principalmente na disciplina que envolvia conhecimentos sobre língua portuguesa, literatura e história. Nossa trajetória de estudo na rede de educação básica foi concluída em 2001, ao qual ainda temos vivas lembranças marcantes de professores, colegas e aprendizados que marcam até hoje.

Em 2004, já casada e sendo mãe, resolvemos tentar avançar nos estudos na área do ensino superior. De imediato pensamos em algum curso que possibilitasse o trabalho docente, e foi assim houve o desejo e a curiosidade pelo curso de Pedagogia. Prestamos vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, Campus

² A partir da Lei n.º 5.692/71, a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau. As quatro primeiras séries eram atendidas por um único professor, e não era exigido desse nível superior, mas apenas formação para magistério.

de Caicó³, e depois de um processo seletivo exaustivo, veio a tão almejada aprovação. Estudamos naquela instituição durante um ano, no entanto, por questões pessoais particulares, tivemos que mudar de cidade e, com isso, precisamos trancar o curso de pedagogia em Caicó. Mas, a partir dessa experiência, tivemos a clareza da identificação com o curso de Pedagogia para a nossa atuação profissional.

No ano seguinte, em 2005 ingressamos no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e ainda nos primeiros períodos, ao entrarmos em contato com as disciplinas História da Educação e História da Educação no Brasil no Campus Avançado Walter de Sá Leitão em Assú⁴/RN, houve um despertar de interesse em aprofundar conhecimento sobre essa área de estudo. Ressaltamos que esse período da graduação que narraremos a partir de agora, foi conciliado com nossa atuação no magistério em uma instituição privada no município de Paraú⁵/RN, cidade em que moramos por 04 anos.

Ainda no período da graduação, atuávamos também no Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED – no qual tivemos oportunidade de participar de seminários de discussões bibliográficas que propiciaram o contato com debates sobre modos de pesquisar e um maior esclarecimento das pesquisas das ciências do Humano. Entre as leituras e discussões, podemos citar uma das primeiras *A investigação qualitativa em Educação* de Bogdan e Biklen (1994), obra discutida na íntegra pelos membros do grupo. A partir das leituras prévias, alguns membros eram escolhidos para apresentar a obra em forma de seminários. Outra leitura realizada parcialmente foi de Cambi (1999) *História da Pedagogia* a qual proporcionou debates sobre a história da educação desde a antiguidade até a contemporaneidade. Tivemos oportunidade de discutir também textos elaborados por Peter

³ Caicó é um município brasileiro pertencente ao estado do Rio Grande do Norte. Principal cidade da região do Seridó, região centro-sul do estado, distante 256 km da capital estadual, Natal. Seu território ocupa uma área de 1.228,574 km².

⁴ Assú é um município brasileiro no interior do estado do Rio Grande do Norte, situado na Região Nordeste do país. Pertence a microrregião do Vale do Açu e Mesorregião do Oeste Potiguar, localizando-se a oeste da capital do estado, distante desta cerca de 214 km. Ocupa uma área territorial de aproximadamente 1.303,442 km². O Assú tem como suas principais fontes de renda a exploração petrolífera, a fruticultura e a pesca, destacando-se na economia potiguar como uma das cidades mais importantes do estado.

⁵ O município de Paraú está localizado no estado do Rio Grande do Norte, na microrregião do Médio Oeste. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano 2003 sua população era estimada em 4.118 habitantes. Área territorial de 383.214 km².

Burke (1992) para refletirmos coletivamente sobre a trajetória da pesquisa histórica, assim como a metodologia utilizada nesse tipo de estudo.

A partir dessa experiência de estudo, começamos a nos envolver, de forma voluntária, em projetos de pesquisa ligados ao campo de estudo de História da Educação sob a orientação da pesquisadora Doutora Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra. Atuamos também como bolsista no Programa Institucional de Monitoria – PIM –, no qual ingressamos via processo seletivo, com a mesma professora, nas disciplinas *Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação* e *História da Educação* e, em ambas as disciplinas, tivemos a oportunidade de participar ativamente do planejamento e execução de aulas práticas no curso de Pedagogia do Campus de Assú. A nossa função como monitora, consistia principalmente, em acompanhar os alunos matriculados nas disciplinas, auxiliando-os nas leituras propostas pela professora que ministrava a disciplina, como também planejar a matéria junto à professora orientadora. Assim, realizávamos encontros no Campus Avançado Walter de Sá Leitão que objetivava a discussão de textos que faziam parte da bibliografia das disciplinas, como por exemplo, as obras *Didática Magna*, de Comênio e *O Emílio ou da Educação* de Rousseau. Sobre essa última obra, apresentamos em forma de seminário para os alunos matriculados. Todos os encontros estavam sob a organização geral da Professora Doutora Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra.

É imprescindível destacar também que era atribuído ao monitor participar de atividades de investigação junto ao professor orientador. Sendo assim, ingressamos como voluntária nas discussões de um projeto de pesquisa coordenado pela professora que nos orientava na monitoria. Portanto, tal atividade acadêmica nos possibilitou aprimorar nossa experiência de estudo na área e começou a despertar nosso interesse para a pesquisa em História da Educação, centrando nosso interesse pela gênese e expansão da escola pública no Rio Grande do Norte.

Nessas atividades de participação como voluntária em projetos de pesquisa, tivemos acesso a alguns arquivos assuenses, iniciamos leituras atreladas às discussões de autores que versavam sobre esse campo de estudo e realizamos produções textuais para publicações em eventos. Dentre esses materiais estudados, destacamos o encontro com a Tese da professora Rosanália de Sá Leitão Pinheiro (2001) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – com um estudo sobre as práticas pedagógicas de Maria Carolina Wanderley Caldas (Sinhazinha Wanderley). Essa pesquisa, intitulada *Sinhazinha Wanderley: o cotidiano do*

Assu em prosa e verso (1876-1954), teve o intuito de reconstituir práticas educativas e disciplinares da professora Sinhazinha Wanderley, uma das primeiras professoras de Assú que dedicou boa parte da sua vida ao magistério no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia.

A partir da leitura desse material, surgiu o desejo em desenvolver um estudo sobre o Grupo Escolar de Assú, procurando reconstituir, ainda que parcialmente, a história daquela instituição educativa que se apresentava como importante para o município. Foi então que começamos a realizar visitas periódicas à instituição com o intuito de encontrarmos vestígios e materiais que pudessem colaborar com essa pesquisa introdutória. Naquele determinado ano, em 2007, encontramos na instituição algumas fotos, documentos escolares e jornais que nos possibilitaram construir um artigo sobre a Fundação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia em Assú, com recorte temporal de 1911 a 1927. Com esse trabalho pudemos participar dos nossos primeiros eventos científicos e possibilitou uma publicação em revista científica na área de História da Educação.

Com a necessidade de conhecer melhor essa área de estudo, fomos buscando leituras que pudessem nos auxiliar na compreensão nessa linha de pesquisa. Assim, estivemos nos aprofundando nos estudos sobre os Grupos Escolares do Brasil e nessas leituras nos deparamos com o pesquisador mineiro Luciano Mendes de Faria Filho (1997, 2000) que trabalha com estudos e pesquisas dos Grupos Escolares de Minas Gerais. Ter contato com alguns dos estudos desse pesquisador ajudou-nos a compreender a transformação no setor educativo a partir da ascensão da Nova República, momento esse em que os grupos escolares entram no cenário brasileiro como uma instituição escolar modelo para a educação da sociedade.

Nos anos de 2007 a 2008 participamos como voluntária no projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) *História da educação formal de mulheres em Assú/RN (1920-1955)*, projeto que objetivava analisar a educação formal de Silvia Filgueira de Sá Leitão e Nair Fernandes Rodrigues entre 1920 a 1955, procurando compreender discursos e práticas educativas presentes na educação da mulher. O projeto de pesquisa era coordenado pela professora Doutora Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra e tinha como bolsista a aluna Sílvia Helena de Sá Leitão Moraes Freire.

Participando das ações desse projeto, realizamos leituras para refletir sobre o papel e a atuação da mulher na sociedade e compreender como se deu o processo da história da

educação formal de mulheres no Brasil. Foi nesses momentos de estudo que nos deparamos com a obra: *Mulher e Educação: a paixão pelo Possível* de Jane Soares de Almeida (1998), no qual a autora traça um caminho histórico sobre as conquistas femininas a partir do século XIX, destacando a feminização do magistério e a memória das mulheres no Brasil. A autora também pontua que ao longo da história, a participação da Mulher na docência assumiu um papel secundário, mesmo assim, segundo a autora, a mulher viu no Magistério a chance de mostrar para a sociedade que poderia ser capaz de realizar ações para além das atividades domésticas, sem deixar com isso de ser esposa e/ou mãe.

Para ampliar nosso olhar acerca da educação feminina e da formação da mulher para atuar nesses espaços educativos, realizamos a leitura do livro literário *A Normalista* do autor Adolfo Caminha. Essa obra é um romance regionalista (1893) que faz uma crítica social com assuntos considerados polêmicos como política, adultério, incesto e outros. O Autor, em meio ao enredo, traz a personagem Maria do Carmo, estudante da Escola Normal, com o perfil de mulher religiosa e doce. Ler esse romance possibilitou-nos compreender um pouco do processo educativo no qual as mulheres estavam imersas no século XIX.

Outra obra complementar que realizamos a leitura para entender sobre a educação feminina foi *Minha vida de menina* de Helena Morley, pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant. Através do seu diário íntimo, Helena traz para o cerne da discussão a educação destinada às mulheres no século XIX. O contexto da obra se passa em Minas Gerais mais especificamente em Diamantina (MG) e foi publicado em 1944. Essa obra traz relatos de uma menina chamada Alice, que dos 12 aos 15 anos registra em seu diário o cenário do cotidiano com seus familiares, amigos, relata a experiência na escola, igreja e nos grupos sociais, como também, registrava sentimentos e apreensões pessoais típicos de uma adolescente da época. Percebemos em seus escritos muito além de registros pessoais, vemos claramente o contexto histórico que se passava o Brasil em pleno final do século XIX, identificamos livros lidos na escola, práticas docentes e conseqüentemente, imagens de professores.

Escola de Mulheres de Molière foi outra obra complementar que realizamos ainda na graduação. Esse romance nos fez compreender que a mulher nem sempre foi a vítima da história, pois ela soube com seu jeito, carisma e sedução, conquistar seus desejos. Driblar a sociedade não foi fácil, mas algumas mulheres, e não foram poucas, conseguiram realizar determinadas ações inconcebíveis para o sexo feminino naquele determinado momento da história. Molière traz nessa obra o adultério feminino e mostra as destrezas e malícias

particularmente femininas, que se escondia por trás da mulher honesta, religiosa, meiga e dedicada ao esposo e filhos. A partir da leitura desse livro, nossa compreensão em torno da história feminina foi sendo ampliado, tirando do nosso olhar o lugar da mulher como sempre vitimizada pela sociedade e oprimida pelo sexo oposto. Sabemos que até hoje ainda existem determinado preconceito em torno do sexo feminino, no entanto, a mulher mostrou no decorrer da história que sabe lidar com essas situações com maestria e sabedoria.

A partir de uma indicação de leitura, tivemos contato com estudos de Maria Arisnete Câmara de Moraes (2003) mais especificamente a obra *Isabel Gondim: uma nobre figura de mulher* em que traz a vida da norte-rio-grandense, educadora e também escritora, Isabel Gondim. Mulher, como bem diz o título, de família nobre de classe social abastada de Natal que dedicou sua vida integralmente ao magistério e ao mundo da escrita. A biografia dessa educadora permitiu-nos conhecer ações docentes empregadas na época, assim como conhecer a participação da mulher na sociedade letrada do Rio Grande do Norte no final do século XIX.

Na obra literária *O Ateneu*, do autor Raul Pompéia, fomos buscar uma compreensão do contexto e do cotidiano das escolas destinadas ao público masculino. Obra publicada em 1888, considerada por alguns estudiosos como obra autobiográfica de cunho naturalista, o autor faz uma crítica dura ao sistema de ensino elitista da época no final do século XIX, trazendo detalhes do comportamento e traços psicológicos dos personagens da obra. O narrador mostra os acontecimentos que vislumbrava quem estava de fora como as festas, discursos dos diretores e professores e a representação da escola para os membros da sociedade. O narrador mostra a posterior, o outro lado de estar dentro do internato, trazendo por meio da memória, sentimentos contrários à escola e sendo lembrados momentos traumáticos como castigos e abusos sexuais. Essa leitura deixou em nós, a sensação de que a escola além de ser considerada como um espaço para poucos, de privilégios, era um ambiente rígido, autoritário, não agradável e opressor.

Essa breve trajetória bibliográfica que trilhamos, nos possibilitou um maior amadurecimento intelectual e autonomia que proporcionou a participação em congressos locais e regionais; dentre os eventos destacamos nossa participação no Encontro de Pesquisa em Educação do Norte-Nordeste – EPENN 2007, em Maceió – AL, no qual publicamos 02 trabalhos e no Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE, em Sergipe, no ano de 2008. Essas participações foram primordiais para nos apaixonarmos pelo mundo da pesquisa, em especial, pela pesquisa voltada para a investigação em História da Educação. Essas

experiências nos trouxeram grandes aprendizagens, pois passamos a compreender melhor aspectos metodológicos da investigação, questões éticas sobre a pesquisa, assim como a importância e o zelo com as narrativas dos sujeitos colaboradores.

Desse modo, nosso trajeto de estudo foi nos conduzindo a desenvolver, dessa vez, no curso de pós-graduação lato-sensu, um estudo que privilegiasse essa temática e aprofundasse a pesquisa iniciada na graduação sobre as práticas pedagógicas no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia em Assú. Essa pesquisa foi desenvolvida na Especialização em Educação no ano de 2010 na linha temática: *Formação de Professores* pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. O interesse em aprofundar o estudo iniciado na graduação se justifica pelo fato de pretendermos ampliar nosso olhar em torno da educação primária naquela instituição de ensino. Assim, sob a orientação da professora Doutora Maria Antônia Teixeira da Costa, conseguimos realizar a contento, nosso estudo intitulado: *O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, Assú – RN: Modernização do Ensino Primário (1911-1930)*. Esse trabalho teve como objetivo central analisar a história institucional do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia em Assú – Rio Grande do Norte (1911-1930) para compreender o processo de renovação da educação escolar primária na cidade de Assú. Realizamos esse trabalho por meio de investigação documental.

Destacamos como uma obra essencial para a construção desse estudo, a pesquisa da estudiosa Marta Maria de Araújo (1982) que faz um levantamento sobre a educação com as origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte da colônia à primeira república. Nesse estudo dissertativo desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UFRN, a pesquisadora faz um levantamento de todas as instituições de ensino que vigoravam nesse período no nosso Estado e as principais leis que embasavam o ensino na época, assim como traz também as disciplinas que faziam parte da grade curricular das escolas. A partir da leitura dessa pesquisa, identificamos o Grupo Escolar de Assú como o 15º grupo fundado no estado e encontramos também outras informações úteis como a composição do currículo, documentos legais e informações sobre dados financeiros, como gastos e despesas do grupo escolar.

Durante o período em que estivemos estudando na Especialização em Educação, atuamos como coordenadora pedagógica em um programa sócio-educativo no município de Assú. Esse projeto oferecia oficinas de recreação, alfabetização, letramento e atividades artísticas a crianças e adolescentes de 07 a 14 anos de idade que viviam em zona de

vulnerabilidade social no município. Com essa experiência ampliamos nosso olhar acerca dos diversos espaços pedagógicos de atuação do pedagogo. Após a conclusão do curso de especialização no ano de 2010, participamos de um processo seletivo e depois da aprovação estivemos, durante um período de 05 anos, dedicando-nos quase que exclusivamente ao ofício do magistério, atuando como professora da rede básica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do RN.

Tal experiência de atuação no magistério nos possibilitou aprendizado e a oportunidade de trabalhar dentro da nossa área de formação acadêmica. No entanto, fomos sentindo e percebendo a necessidade de retornarmos ao mundo da pesquisa e às discussões no dentro da academia. Esse retorno, sabíamos, não seria fácil, pois o espaço da academia a nível stricto-sensu é restrito devido ao número reduzido de vagas e os valores altos para se realizar uma pesquisa, tornando esse espaço reservado a poucos.

Sabendo disso, resolvemos tentar reiniciar essa etapa de estudo participando em caráter de matrícula especial em 2014.2, na disciplina *Docência do Ensino Superior* do Curso de Mestrado em Educação – POSEDUC da UERN, disciplina esta, ministrada pela professora Doutora Maria Antônia Teixeira da Costa. Durante a disciplina nós, professora e alunos, discutimos sobre a trajetória da educação superior no Brasil desde a colonização à contemporaneidade. Tivemos oportunidade de debater sobre os avanços ocorridos nessa área do ensino como incentivo a capacitação docente, assim como analisamos que muita coisa ainda permanece a dificultar a qualidade da educação no ensino superior no Brasil, tais como currículos fechados e falta de financiamentos.

Essa disciplina propiciou também estarmos retomando o nosso percurso educativo como alunos de graduação, para compreendermos como fomos nos constituindo professores e, em forma de artigo, narramos nossas experiências educativas marcantes durante nosso processo de Formação Inicial. Reiteramos durante a disciplina que a reflexão é um elemento estruturador da formação docente por possibilitar ao professor aprender analisando e interpretando sua própria atividade docente, independente do nível de ensino no qual trabalha.

Ainda dentro da disciplina, tivemos acesso à obra *O ensino primário no Rio Grande do Norte: memória, educadores e lições sobre o ensinar (1939-1969)* da pesquisadora Maria Antônia Teixeira da Costa (2009) que também ministrava a disciplina que mencionamos anteriormente. Essa obra discute sobre a história de vida de professoras primárias que atuaram no magistério nos anos de 1930 a 1960. A leitura dessa obra nos fez refletir acerca do trabalho

com a História Oral, método esse que possibilitou a pesquisadora se apropriar melhor acerca das práticas pedagógicas das mestras, no período estudado.

No semestre seguinte, 2015.1, participamos novamente como aluna de matrícula especial da disciplina *Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Formação e Infância* também no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN ofertada pela professora Doutora Giovana Carla Cardoso Amorim. Participar dessa disciplina também foi primordial, pois o aporte teórico da disciplina era fundamentado na Educação da Infância, trazendo discussões sobre filósofos e educadores que embasaram a História da Educação voltada para a infância. Nessa disciplina pudemos rever conceitos e estudar a trajetória da educação infantil desde Comenius com sua *Didática Magna* até as inovações educativas proposta pelo francês Freinet. Os encontros semanais eram sempre permeados de pertinentes discussões que nos levava a refletir sobre os processos educativos ao longo dos anos e a luta dos sujeitos que ficavam à margem da sociedade para conseguirem ser vistos e compreendidos como pessoas de efetivos direitos, como é o caso das crianças, dos negros, das mulheres, dos pobres e das pessoas com deficiência.

A partir dessa rica experiência em duas disciplinas como aluna em caráter especial, tivemos a clara convicção de querer, de fato, ingressar por via de processo seletivo no Mestrado em Educação da UERN. Iniciamos então, a organizar nossas ideias para formular nosso projeto de pesquisa, sem perder de vista a pesquisa voltada para a escola pública no município de Mossoró-RN, nossa cidade natal. Nossas buscas iniciais nos levaram a outros trabalhos que estão sendo desenvolvidos sobre o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia em Assú, o que de imediato, nos fez compreender que talvez tivéssemos que pensar em outro objeto de investigação.

E sobre o encontro e a definição do objeto de pesquisa deste trabalho, discorreremos no próximo tópico, apresentando para o leitor o que nos levou a definir nosso objeto de pesquisa e a opção por querer mudar o *locus* da nossa investigação. Elencaremos também justificativas, assim como os objetivos a serem alcançados com o nosso trabalho, buscando deixar evidente para o leitor, do que se tratará nosso trabalho de dissertação.

1.2 Situando a pesquisa: o objeto, a justificativa e os objetivos

A nossa participação no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, dentro da Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, deu-se em 2015. Obtivemos nesse momento a tão esperada aprovação e, naquele momento da seleção, apresentamos o anteprojeto intitulado: *Narrativa e Escrita Autobiográfica: História de Vida e Formação de Professoras das Séries Iniciais – Mossoró/RN* com o intuito de analisar as práticas pedagógicas de professoras por meio de suas narrativas de vida e formação.

Como podem perceber, naquele momento da seleção, o fato de não termos clareza da pesquisa sobre o grupo escolar de Assú nos fez elaborar um anteprojeto que destoava um pouco da linha que vínhamos investigando sobre história das instituições escolares no Rio Grande do Norte. Essa experiência com o novo, na escrita, não foi ruim, pois fizemos leituras que até então não tínhamos realizado, mas o fato era que distanciava consideravelmente da nossa trajetória enquanto pesquisadora no campo da gênese das instituições escolares.

Assim, após a aprovação no processo seletivo, logo no início do percurso das orientações, fomos discutindo, orientanda e orientadora, sobre as possibilidades de realizarmos a pesquisa sugerida no processo seletivo ou reconfigurar nosso objeto de estudo, tendo em vista que a professora por ter sido nossa orientadora na especialização, já conhecia nosso trabalho. Depois de alguns encontros de orientações, refletimos em conjunto sobre a possibilidade de realizarmos uma pesquisa sobre o grupo escolar, tendo em vista que seria uma oportunidade de seguir nossa linha de investigação e, foi nessa discussão, que surgiu o nome do primeiro grupo escolar de Mossoró, o Grupo Escolar 30 de Setembro.

A possibilidade de voltar a estudar sobre a instituição Grupo Escolar, agradou-nos de imediato, pois além de investigar um tema que faz parte da nossa trajetória desde a Formação Inicial profissional, tínhamos a possibilidade de continuar estudando na área da História da Educação e ainda ampliar conhecimento sobre o processo educativo do nosso município, em especial sobre o surgimento da escola pública em Mossoró. Vejamos a citação abaixo sobre a relação pesquisa e trajetória de vida do pesquisador,

Ademais, promover a consonância entre pesquisa e biografia é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo, retirando da produção intelectual poeiras de artificialismo, que recobrem parte da pesquisa acadêmica ou, senão isso, que acabam contribuindo para a representação social da

universidade como redoma, imagem que ainda encontra ressonância no conjunto da sociedade. (OLIVEIRA, 1998, P. 19)

Desse modo, a partir dos encontros de orientação, traçamos caminhos a serem seguidos e perseguidos para encontrarmos, o mais breve possível, algo que pudesse dar um direcionamento sobre qual seria realmente nosso objeto de pesquisa. Essa preocupação é significativa pelo fato de termos um tempo reduzido para desenvolvermos nossas dissertações (02 anos) e também pelo fato de que na maioria dos estudos no campo da História da Educação, as fontes encontram-se fragmentadas, limitadas, desorganizadas e/ou perdidas. Portanto, faz-se necessário tempo e disponibilidade para coletar um número suficiente para a produção histórico-educacional. Decidimos então, que começaríamos a investigação em busca da construção dos dados, em dois arquivos públicos da cidade: na Biblioteca Municipal Ney Pontes e no Museu Municipal Jornalista Lauro da Escóssia.

No primeiro arquivo tivemos acesso a algumas obras da coleção *O Mossoroense*, do autor Raimundo Nonato, que versavam sobre a história de Mossoró, destacando a importância da cidade para a economia do estado e região. Dentre essas, destacamos a obra *A escola de outro tempo (professores de Mossoró)* que traz as primeiras escolas de Mossoró, no qual apresenta um pouco da história do Grupo Escolar 30 de Setembro como escola Modelo e exemplar para a região. A precariedade e quase inexistência de estudos sobre o a instituição Grupo Escolar 30 de Setembro, reacende em nós a convicção que essa instituição é merecedora de uma pesquisa em nível de Mestrado, tendo em vista que levamos em consideração a importância da mesma para os mossoroenses.

Estivemos também visitando o Museu Municipal Jornalista Lauro da Escóssia na tentativa de encontrarmos materiais para levantarmos dados sobre a instituição a ser pesquisada. Nessas visitas, inicialmente 03 vezes, tentamos acessar o material da Fundação Vingt-Un Rosado que está depositado naquela instituição. No entanto, recebemos a notícia de que o material está em uma sala a mais de um ano de modo desorganizado e sem catalogação, o que impossibilita o acesso dos pesquisadores para manuseio e para estudo desses materiais. Fazemos questão de evidenciarmos essa passagem aqui, para que tenhamos conhecimento de como a história é, muitas vezes, tratada com descaso e indiferença por membros da sociedade, dentre eles, governantes.

Ainda sobre a investigação de materiais, tivemos acesso a alguns documentos provenientes de acervos de arquivos privados da professora pesquisadora Maria Antônia Teixeira da Costa, como livros memorialísticos, revistas com publicações de Mossoró, legislações educativas, regimento interno dos grupos escolares e outros documentos que a pesquisadora esteve organizando seu próprio acervo durante o período de doutoramento. O encontro com essas fontes e duas obras memorialísticas, a saber: *A escola de outro tempo (professores de Mossoró)* e *Mossoró, 1905 a 1916* dos respectivos autores Raimundo Nonato e Raimundo Soares de Brito, propiciou que fossemos construindo dados, juntando informações e, a partir de então, estivemos reconstruindo, ainda que introdutoriamente, a história da fundação do primeiro Grupo Escolar de Mossoró.

Mas, até então, estávamos imbuídos pelo sentimento de preocupação, que de certo modo, envolve qualquer pesquisador ligado ao campo de História da Educação que se depara com carências de fontes primárias e secundárias para subsidiar sua pesquisa. Ficávamos nos questionando o que ao certo iríamos pesquisar e a que/quem iríamos recorrer para embasar nossa investigação. Analisar práticas pedagógicas de professoras desenvolvidas nessa instituição de ensino? Estudar a história da instituição desde a sua fundação? Faltava-nos clareza do que iríamos pesquisar e de como faríamos a análise. Eram dúvidas que naquele determinado momento não conseguíamos responder. O que sabíamos era que estávamos, de certo modo, “reféns” das fontes para podermos delinear e definir nosso objeto de estudo.

Entramos então, em numa segunda etapa, que consideramos crucial na definição do nosso objeto de pesquisa, pois a efetiva comprovação da carência de materiais de análise nos levou a tentar encontrar sujeitos que pudessem colaborar com nossa pesquisa por meio de narrativas orais sobre suas experiências de atuação nessa instituição de ensino. Resolvemos então, com nossa orientadora, iniciarmos uma investigação na Rede Mundial de Computadores (internet) como forma de identificar pessoas que tivessem alguma relação com a instituição escolhida para a pesquisa. Nesse ambiente virtual, apresentamos sucintamente nossa pesquisa evidenciando a necessidade de encontrarmos pessoas que pudessem participar e colaborar com nosso estudo, mas não sabíamos até então se conseguiríamos e quais sujeitos se apresentariam (professores e/ou alunos).

Aos poucos, foram surgindo pessoas dispostas a colaborar com nossa pesquisa. Registramos e entramos em contato pela rede social e/ou telefone com um total de 17 pessoas que se disponibilizaram a contribuir com nossa pesquisa. Nesse primeiro contato, falávamos

sobre a pesquisa e registrávamos informações sobre os dados e a relação dos sujeitos com a instituição. Dessas, 14 pessoas tinham sido ex-alunos do Grupo Escolar 30 de Setembro e 03 pessoas eram filhos de ex-alunos. Conforme íamos registrando, contactando e explicando a pesquisa, percebíamos que algumas pessoas demonstravam desinteresse pelo fato de considerarem que não lembravam muito da infância no grupo. Desse total, mantivemos contato com 03 ex-alunas que reafirmaram o interesse em contribuir, a partir das lembranças da época de escola, com o nosso estudo.

Encontrando as ex-alunas, fizemos o cruzamento de dados e informações e percebemos que eram 03 ex-alunas que estudaram na referida instituição em décadas próximas, o que nos possibilitou a escolha e uma demarcação de um período temporal. Essa definição do tempo, como percebemos, foi se configurando conforme íamos encontrando pessoas aptas a participar como colaboradoras. Tínhamos agora a seguinte situação: um Grupo Escolar que fez parte da educação formal de Mossoró, 03 mulheres que estudaram o Ensino Primário nessa instituição nos anos de 1950 e 1960 e conseguimos algumas obras que ajudavam a fazer o resgate histórico dos primeiros anos do Grupo Escolar na cidade de Mossoró.

A pesquisa estava sendo delineada gradativamente, “como prática artesanalmente construída” (OLIVEIRA, 1998, P. 19). Nesse percurso, ainda faltava-nos algo primordial, definir o objeto de estudo, ou seja, o que realmente pretendíamos investigar. Resolvemos dar um passo à frente e realizarmos uma entrevista com as ex-alunas, sendo que, uma das colaboradoras se encontrava em outro país, o que nos levou a enviar via email, um questionário com perguntas semi-abertas sobre sua experiência a instituição pesquisada. Sobre produção de dados na pesquisa e entrevistas, Oliveira (1998, p. 19) escreve,

Importante também é ser criterioso e absolutamente honesto ao coligir ou ao produzir dados, como no caso das entrevistas, por exemplo. Elas não são feitas apenas com bons roteiros, previamente testados e melhorados, mas com atitudes éticas em relação às pessoas pesquisadas.

Em relação a esse momento, foi pensado principalmente, para conhecermos melhor nossas colaboradoras, assim como saber o que elas tinham para nos falar das memórias escolares no período em que estudaram naquela instituição. Essa primeira entrevista possibilitou conhecer um pouco mais dessas mulheres.

O roteiro da primeira entrevista foi construído com perguntas abertas, visando, como dissemos anteriormente, conhecer melhor nossas colaboradoras. Esse momento durou em torno de 40 minutos com cada uma, sendo que uma delas respondeu de forma escrita. Demos atenção, nesse momento, aos aspectos da vida pessoal e das lembranças dos primeiros anos escolares.

As primeiras narrativas das colaboradoras desvelaram aspectos do cotidiano do espaço educativo e revelaram singularidades do ensino e das práticas de professores naquela instituição de ensino, chamando nossa atenção para aspectos das narrativas orais e escritas no que concerne à ênfase atribuída à escola como um espaço de privilégios tendo em vista que atendia uma pequena parcela da cidade o que configurava em ambiente tido como culto, no qual as famílias se orgulhavam por terem seus filhos ocupando esse espaço. Outras questões sobre práticas escolares, como festividades, brincadeiras e castigos, foram ressaltadas nesses primeiros contatos com as colaboradoras.

Temos conhecimento que uma pesquisa científica não dá conta de atender a todos os problemas da sociedade, quanto mais, quando nos referimos à educação e à escola, que são campos amplos e complexos da sociedade. Mesmo assim, por diversos momentos durante as nossas orientações e nos momentos de aula no curso de mestrado, discutimos com nossos colegas e professores sobre a importância de se realizar uma pesquisa que tivesse uma relevância para a sociedade e que contribuísse para nosso espaço de atuação como professora da Rede Básica de Ensino no município.

Nossa preocupação com a contribuição dessa pesquisa com o nosso espaço de atuação profissional surgiu principalmente por sabermos que muitos estudiosos na área acadêmica privilegiam pesquisas tidas como prática, com objetos voltados para questões da escola contemporânea. Apesar de discordarmos que a pesquisa deve ser voltada apenas para as questões práticas da escola atual, ainda assim, acreditamos ser importante também estudar uma temática que ajudará o pesquisador na sua atuação profissional e essa crença, permitiu-nos exercitar uma constante reflexão para encontrar um elo entre a pesquisa de cunho histórico e a nossa atuação como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal reflexão nos conduziu a acreditarmos que, a partir do momento em que analisarmos o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró nos anos de 1950 e 1960, teremos também como refletir e, quiçá, compreender o cotidiano das nossas escolas contemporâneas, permitindo-nos perceber como a escola pública foi construindo uma cultura escolar ao longo dos anos e que prevalece até os dias atuais.

Afinal, como nos lembra Nóvoa (1999, p. 14), fazendo a apresentação textual da obra de Cambi (1999), é necessário muitas vezes “reconstruir o tempo histórico da educação, sublinhando a descontinuidade e as rupturas”. O mesmo autor entra em defesa da História da Educação e enfatiza alguns conhecimentos imprescindíveis de um educador/historiador da educação, a saber:

O mínimo que se espera de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários o trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram a profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças no trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais (NÓVOA, 1999, p. 15-16).

E continua, dessa vez indagando:

Terá o historiador a possibilidade de devolver toda a complexidade dos processos educativos, construindo uma narrativa que ajude a enfrentar os dilemas educativos atuais? Terá o educador a possibilidade de parar por um instante, olhando para o modo como o passado foi trazido até o presente para disciplinar e normalizar suas ações? (NÓVOA, 1999, p. 15-16).

Durante os momentos de reflexão em que pensamos sobre a importância do historiador da educação e sua relação com os desafios atuais em sala de aula, percebemos que é imprescindível e necessário compreender como essa conjuntura foi se estruturando paulatinamente em termos legais na tentativa de reorganizar o ensino primário no Rio Grande do Norte e no Brasil como um todo. Associado a essa compreensão, lembramos das primeiras conversas que realizamos com as colaboradoras da pesquisa e passamos a refletir acerca das práticas presentes no cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró, assim como da capacidade de criação e inovação dessas práticas pelos agentes partícipes do processo educativo como professores, funcionários e alunos.

Alguns estudos do/no cotidiano escolar buscam compreender as inventividades dos professores e dos alunos no seu fazer diário no contexto do espaço escolar. No caso específico do fazer docente, recorreremos ao estudioso Certeau (1998) que nos chama atenção para o invisível, o que passa imperceptível e que o homem (por vezes anônimo) é capaz de criar,

inovar, inventando assim, um novo cotidiano a partir da realidade daquele que se configura como um “passante” que está ali naquele contexto e transforma o espaço a partir da sua experiência, de sua necessidade e seu olhar. Essa invenção do cotidiano que Certeau (1998) denomina de “artes de fazer” e/ou “táticas de resistência” que vão alterando realidades e estabelecendo uma apropriação do espaço de lutas e resistência. Significa dizer, à nossa compreensão, que haveria uma implícita possibilidade de liberdade no cotidiano na multiplicidade das práticas cotidianas.

Assim, refletimos acerca dos professores frente às políticas educacionais e as diversas maneiras de fazer a lógica do cotidiano no espaço escolar e, nesse ínterim pensamos nas duas principais leis vigentes no período em estudo: Lei Orgânica do Ensino Primário n. 8.529 de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4.024/1961 e passamos a pensar de como essas leis modificaram o espaço escolar e seu cotidiano, tendo em vista que ambas foram sistematizadas para reorganizar a educação pública brasileira, atingindo em especial, a Educação Primária.

Analisando rapidamente as leis supracitadas, damos como certo que o cotidiano dos Grupos Escolares, a partir da vigência desses documentos legais foi modificado, pois percebemos evidências de avanços no que se refere aos conteúdos ministrados, à metodologia, às atividades diárias, às festividades, à rotina pedagógica e à relação entre pais e professores. Sabendo disso, passamos a questionar: como, na percepção das ex-alunas, as práticas cotidianas eram organizadas no Grupo Escolar 30 de Setembro para atender as novas exigências educacionais? Diante da capacidade de adaptação e inovação dos agentes partícipes do processo escolar, como esse cotidiano era inventado e reinventado?

A partir desses questionamentos norteadores, elencamos nosso objetivo geral, a saber:

- Investigar o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro por intermédio das narrativas de ex-alunas a fim de apreender como foram postas em prática as proposições difundidas para o ensino primário moderno no período em estudo.

Organizamos dois objetivos específicos, que foram pensados de forma a atender ao objetivo central do estudo:

- 1) Caracterizar o cotidiano escolar do Grupo Escolar 30 de Setembro, no que se refere as rotinas da organização escolar, as atividades de ensino, as festividades da escola, as práticas pedagógicas das professoras a partir das narrativas de ex-alunas.

- 2) Relacionar o cotidiano escolar evidenciado nas narrativas de ex-alunas e as proposições de organização presentes na legislação, dos regimentos, dos documentos sobre os Grupos escolares.

Desse modo, compreendemos que estudar o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro por intermédio das narrativas de ex-alunas, torna-se uma pesquisa tão relevante quanto qualquer outro objeto de estudo, na medida em que irá trazer as vozes de sujeitos que vivenciaram esse espaço educativo e esses terão a oportunidade de narrar fatos marcantes de suas memórias escolares que nos ajudarão a entender singularidades presentes no espaço escolar, tais como saberes e fazeres que nos possibilitará reflexões pertinentes sobre a escola pública brasileira, sem fazermos, evidentemente, apologia a uma época ou a uma determinada instituição.

Essa pesquisa se justifica também pelo fato de não termos encontrado pesquisas sobre essa instituição de ensino na área acadêmica, evidenciando a carência de estudos que tratassem exclusivamente da História do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró, o que se configurou como um dos motivos da escolha por esse grupo escolar. A outra questão foi o nosso trajeto formativo com a inserção na pesquisa desde a graduação, influenciando incisivamente nossa escolha e nos fazendo compreender a importância de se fazer esse “resgate” histórico da primeira instituição pública no município de Mossoró e atrelado a isso, dar voz a sujeitos que vivenciaram esse espaço e guardam na memória aspectos que só eles têm. Ressaltamos ainda, que este estudo traz contribuição que dizem respeito não somente à história do ensino do município de Mossoró, mas também à História da Educação da escola pública primária no Rio Grande do Norte, que apesar de um determinado avanço, ainda é uma área de estudo pouco valorizada e explorada no meio acadêmico.

Podemos resumir as argumentações justificáveis para a realização deste trabalho nos seguintes aspectos: inicialmente pelo interesse pessoal e aproximação com essa temática desde a graduação; outro aspecto foi a comprovação de ausência de trabalhos que abordem a referida temática no meio acadêmico potiguar; consideramos também que a realização do presente trabalho trará contribuição para a história da educação do município e do Estado, tendo em vista que reconstituiremos um pouco da história desta instituição de ensino e do seu cotidiano; por fim, trataremos a discussões sobre aspectos históricos que poderão contribuir para compreender a gênese da docência na escola pública e fomentar discussões dentro da linha de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

O campo da História da Educação Brasileira, apesar de não ser tão valorizado quanto deveria, ainda assim percebemos que os estudos sobre instituições escolares, práticas escolares e cultura escolar vêm ganhando espaço pelo fato de ser uma importante prática na tentativa de resgatar e/ou recuperar questões inerentes à compreensão de todo o processo de escolarização no Brasil. Dentre esses estudos, destacam-se as pesquisas que discutem sobre grupos escolares e práticas que se apresentaram nesses espaços educativos. Sabendo disso, começamos uma pesquisa exploratória em alguns bancos de dados de algumas universidades do Brasil para que possamos ter um panorama das pesquisas que foram desenvolvidas nos últimos 07 anos e que tem relação com o objeto que propomos investigar. Preferimos chamar esse momento como pesquisa de aprofundamento, na medida em que iremos procurar saber e conhecer o que vem sendo produzido na nossa área de atuação e identificarmos em que nosso trabalho irá se diferenciar dos já existentes, construindo assim, um panorama de semelhanças e diferenças. Ousamos denominar esse momento da pesquisa como um recorte do “*Estado da Arte*”.

Nossa pesquisa iniciou no banco de dissertações do Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN onde encontramos trabalhos de pesquisas de cunho histórico que analisavam práticas docentes, educação feminina e profissionalismo em grupos escolares. Destacamos a pesquisa de Edinária Marinho da Costa (2014) intitulado *As Práticas Pedagógicas nas Narrativas das Professoras Primárias de Apodi/RN (1946-1961)*. A dissertação, sob a orientação da professora Doutora Maria Antônia Teixeira da Costa, buscou analisar as práticas pedagógicas dos professores primários que exerceram a docência no Grupo Escolar Ferreira Pinto, entre 1946 e 1961 por meio das narrativas orais de duas ex-alunas que vieram a se tornar professoras primárias leigas no grupo escolar de Apodi/RN.

Outro trabalho do banco de dissertações do POSEDUC é o de Ana Glícia de Souza Medeiros (2015) com o título *As Práticas Pedagógicas no Grupo Escolar Coronel Solon nas Narrativas de Professoras de Grossos/RN (1958-1971)* também sob a orientação da professora Doutora Maria Antônia Teixeira da Costa. Nesse trabalho a pesquisadora desenvolveu um estudo primoroso e minucioso sobre as práticas pedagógicas de professoras que tiveram uma pertinente atuação no grupo escolar de Grossos/RN. O referido trabalho teve como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas construídas pelas professoras que lecionaram no Grupo Escolar Coronel Solon nos anos demarcados, através da perspectiva da profissionalidade docente.

Deparamo-nos ainda com o estudo de Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire (2013), também no banco de dissertações do POSEDUC o trabalho cujo título é: *O Colégio Nossa Senhora das Vitórias em Assú/RN: reconstruindo suas práticas educativas (1927-1937)* e objetivou analisar a história do Colégio Nossa Senhora das Vitórias situado em Assú/RN desde a fundação que ocorreu em 1927 até 1937. Para o estudo, a pesquisadora se debruçou em documentos primários e secundários, além de entrevistas. Tendo como categoria principal a cultura escolar, sua análise buscou as representações dramáticas encenadas na escola, os livros utilizados na época para a leitura, assim como, as comemorações cívicas presentes nos espaços escolares nesse período.

Os trabalhos mencionados até aqui pesquisados no banco de dados do POSEDUC, foram fomentados e orientados pela pesquisadora Maria Antônia Teixeira da Costa, que se constitui como nossa orientadora e estes estudos estão servindo de suporte e de referência bibliográfica para nossa pesquisa em andamento. Consideramos relevante mencionar este fato para ressaltar que existem alguns trabalhos que vem sendo construídos no campo da historiografia da educação dentro da nossa instituição UERN na linha de Pesquisa: *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*.

Na biblioteca digital de teses e dissertações da UFRN – Repositório Institucional no Programa de Pós-Graduação – PPGED encontramos até o momento, 02 registros de pesquisa com a temática semelhante ao nosso trabalho. O primeiro é o estudo de mestrado de Francinaide de Lima Silva (2010) intitulado: *O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908-1928) vinte anos de formação de professores*. O trabalho mencionado teve a orientação da Professora Doutora Maria Arisnete Câmara de Morais. Este trabalho teve como objeto de estudo o Grupo Escolar Augusto Severo Natal/RN e objetivava analisar a prática pedagógica e o modelo de educação primária e de formandos da Escola Normal de Natal (1908 e 1928). Essa pesquisa mencionada será de suma importância para compreendermos o cotidiano do Grupo Escolar de Mossoró, tendo em vista que os grupos escolares de todo o Estado buscavam desenvolver práticas em consonância com as estabelecidas no Grupo Escolar Modelo de Natal.

A outra pesquisa que identificamos na biblioteca digital de teses e dissertações da UFRN – Repositório Institucional no Programa de Pós-Graduação – PPGED foi a pesquisa: *A educação como instrumento na construção do imaginário republicano: Grupo Escolar Barão de Mipibu (1909-1920)* da pesquisadora Paula Lorena Cavalcante Albano da Cruz, concluída

em 2014. O trabalho mencionado teve como objeto de pesquisa o Grupo Escolar Barão de Mipibu/RN e buscou discutir a utilização da educação como instrumento para a formação do imaginário republicano na sociedade norte-rio-grandense. Percebemos nessa pesquisa que a autora aborda com profundidade sobre o ideário educacional empregado durante a primeira república no Brasil, evidencia também o cotidiano escolar na formação do imaginário social coletivo e aproveita a discussão para tratar da arquitetura escolar e o currículo das escolas republicanas.

Na plataforma on-line da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, nos deparamos com a dissertação de Vivia de Melo Silva, cuja pesquisa foi denominada de *Grupo Escolar Solon de Lucena: um Novo Modelo de Escolarização Primária para a cidade de Campina Grande-PB (1924-1937)* concluída no ano de 2009. Este estudo, como bem ressalta a autora, se inscreve no campo da História da Educação, mais especificamente sobre instituições escolares. Ao que percebemos ao ler tal pesquisa, o objetivo central desse estudo foi colaborar com a história da cidade de Campina Grande resgatando a historicidade do primeiro grupo escolar da cidade, discutindo sobre a implantação dessa instituição e práticas escolares desenvolvidas nessa instituição durante o período pesquisado.

O trabalho que pretendemos desenvolver se aproxima das pesquisas acadêmicas mencionadas até aqui por discutir sobre escola, instituição educativas, especificamente sobre Grupos Escolares e Práticas Escolares, no entanto, compreendemos nos diferenciar em relação aos estudos pesquisados no que concerne ao período histórico, à peculiaridade do objeto e por nossa pesquisa trazer vozes de sujeitos imprescindíveis no processo educativo por intermédio das narrativas de ex-alunas sobre aspectos do Cotidiano Escolar. Sabemos que realizar uma pesquisa a partir de fontes bibliográficas é importante e quando essa pesquisa é associada à fonte oral, consideramos que dá vivacidade ao estudo na medida em que poderemos encontrar significados que a fonte documental muitas vezes não nos mostra. Não podemos negar que desenvolver uma pesquisa desse cunho é arriscado, tendo em vista que trabalhar com memórias e história é agir e interagir com o inesperado, mas acreditamos que no decorrer do processo possamos lidar com os “imprevistos” de forma a criar estratégias e formas de conduzir a pesquisa da melhor forma, sempre procurando seguir preceitos éticos e o rigor, imprescindíveis ao meio acadêmico.

Consideramos ainda que o diferencial da pesquisa que propomos desenvolver está no foco do que há a ser pesquisado, no período histórico e nos procedimentos metodológicos

para analisarmos o cotidiano do grupo, tendo em vista que nos basearemos nas narrativas de ex-alunas que estudaram nos anos de 1950 e nos anos de 1960 para tentar compreender aspectos do dia a dia da escola a partir do olhar do aluno.

Em síntese, conseguimos detectar algumas semelhanças e diferenças entre os referidos trabalhos e o que propomos investigar. Tem similaridade no que se refere à problemática e ao tipo de pesquisa e de análise (análise documental e entrevistas-narrativas orais). No que tange aos aspectos diferenciais, destacamos a escala de análise, pois o que nos propomos a analisar são os aspectos peculiares do cotidiano do Grupo Escolar em estudo e, nos trabalhos buscados, percebemos a ênfase mais precisa nas práticas pedagógicas e/ou na história da instituição. De fato, percebemos que há uma forte aproximação entre os trabalhos lidos e o almejado a ser construído, o que nos habilita a procurar nesses trabalhos referências do tipo conceituais, teóricas e/ou metodológicas que possam também contribuir para a construção de um trabalho com fundamentação em pressupostos científicos.

Acerca dessa fundamentação e legitimação dos pressupostos que darão caráter de cientificidade ao trabalho a ser desenvolvido, apresentaremos, a seguir, o referencial teórico-metodológico que embasará nossa almejada pesquisa.

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO: ELEMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

“Em História, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira”.

(Certeau)

Consideramos importante discutir sobre o método e os instrumentos de pesquisa por entendermos que o método tem um grande significado dentro da pesquisa qualitativa, pois é o que indica o caminho a ser percorrido, denotando rigor e cientificidade ao estudo acadêmico. Assim, o presente capítulo objetiva apresentar o caminho metodológico no qual se insere nossa investigação, o tipo de pesquisa utilizada, os procedimentos escolhidos para seu desenvolvimento e o tratamento dos dados.

Dessa maneira, este capítulo está estruturado de modo a discutirmos sobre aspectos da pesquisa qualitativa e a sua trajetória para ser considerada no meio científico dentro das Ciências Humanas e como o método da História Oral veio a se consolidar nessa conjuntura. No segundo tópico, apresentamos ao leitor como aconteceu a construção e organização dos dados para esta pesquisa, momento esse em que discorreremos sobre as sessões das entrevistas semiestruturadas e sobre as fontes que deram suporte ao nosso estudo. No terceiro e último tópico deste capítulo, explicitamos sobre o tratamento dos dados e o procedimento de análises adotado.

2.1 - Abordagem Qualitativa e a História Oral

Investigamos neste estudo o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró a partir das narrativas orais de ex-alunas que estudaram na instituição entre os anos de 1950 a 1965 objetivando apreender como foram postas em prática as proposições difundidas para o ensino primário nos anos em estudo. Para isto, nos ancoramos na abordagem qualitativa de pesquisa por compreendermos que se configura como o meio mais adequado para o desenvolvimento do nosso estudo.

Durante a disciplina de caráter obrigatório *Pesquisa em Educação*, que participamos no curso de Mestrado sob a responsabilidade dos professores Doutores Júlio Ribeiro Soares e

Francisca de Fátima Araújo Oliveira, nos foi possibilitado fazer um rápido estudo sobre os preceitos da pesquisa quantitativa e qualitativa, proporcionando discussões sobre os diversos procedimentos metodológicos que podem conduzir uma pesquisa no âmbito das ciências humanas e sociais e, ao final da disciplina, tivemos como exercício analisar um trabalho dissertativo. Essa disciplina colaborou para que pudéssemos ter mais clareza sobre aspectos peculiares da pesquisa qualitativa, o que ajudou na construção deste tópico do trabalho.

Quando fazemos uma rápida pesquisa sobre os estudos que envolvem narrativas, história de vida e história oral percebemos que houve grandes avanços na aceitação desses estudos no âmbito das ciências humanas e sociais, o que fez com que aumentasse também a preocupação com o rigor e a cientificidade desses tipos de estudos ao longo do tempo, ganhando espaço e credibilidade na área da pesquisa.

Fazemos questão de iniciar este tópico relembando uma crítica que Bourdieu (1986) faz sobre as narrativas, explicitando sua desconfiança acerca da biografização, história de vida e da história oral no campo científico, chegando a enfatizar na sua obra “A Ilusão Biográfica” que esse método entrou como forma de contrabando no meio científico. De acordo com Passeggi (2014) o autor demonstra, anos mais tarde, não só aderir, mas também se render e se converter aos estudos que envolvem histórias de vida, narrativas e oralidades, e isso fica evidenciado no escrito que desenvolve, poucos anos antes de falecer, intitulado “Esboço de auto-análise”, onde o estudioso utiliza sua trajetória de vida e intelectual como objeto de análise.

Sabemos que foram as críticas à modalidade de pesquisa que envolve histórias de vida e oralidade que fizeram, no decorrer do tempo, com que os pesquisadores ficassem mais atentos ao rigor na construção e análise dos dados, passando a buscar a fundamentação e a qualidade que a pesquisa científica exige. Mas, para que essa aceitação viesse, um longo percurso foi enfrentado pelos pesquisadores, dentre eles, os historiadores, que reivindicaram a abertura para novas formas de se pesquisar e de se conceber a pesquisa. Assim, sendo fiel ao nosso trabalho que se insere dentro do campo da História da Educação, consideramos pertinente trazer aqui um pouco dessa trajetória. E é o que faremos no decorrer deste tópico.

Conforme Santos (2006), a racionalidade científica surgiu no século XVI e prosseguiu sobre o comando das ciências naturais, se constituindo como um modelo geral de se fazer ciência e se distanciando do que chamavam do conhecimento do senso comum. Com base nesses pressupostos científicos, a lógica de investigação e de instrumento de análise era

baseada na lógica quantitativa, assim, “o que não é quantificável, é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 2006, p. 28).

Quando nos referimos à investigação nas Ciências Humanas já temos em mente o longo percurso que esta ciência sofreu no decorrer da história para ser considerada efetivamente no meio científico, tendo em vista que por muito tempo, o modo de fazer da pesquisa era fundamentado nas ciências naturais e exatas, com métodos de pesquisa experimentais, voltados para realidades eminentemente regidas por leis constantes que visam constatar hipóteses. Em relação à investigação qualitativa na área educacional, apesar de ter uma história longa de tradição, só passou a se desenvolver e ser reconhecida no final dos anos de 1960 (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994) um dos pioneiros a realizar investigação qualitativa em educação foi o antropólogo Bronislaw Malinowski, porque inaugurou (nos anos 20 do século XX) uma nova forma de estudar as culturas. Esse antropólogo refutou as ideias etnocêntricas do século XIX sobre os povos primitivos e propôs que a cultura fosse estudada e conhecida a partir da visão dos nativos, sendo o pioneiro a descrever o modo como construiu seus dados de pesquisa e sua experiência no campo. Tais estudos possibilitaram, na época, uma discussão em torno da pesquisa qualitativa.

Outro ponto crucial no processo do desenvolvimento da investigação qualitativa foi a partir da “Escola de Chicago”, que inovou nas características da metodologia da pesquisa qualitativa, inserindo em suas investigações a coleta de dados, estudo de caso e outros conjuntos de técnicas. Esse percurso continuou com poucos avanços no que concerne ao reconhecimento da investigação qualitativa, até que resurge nos anos 60, época esta marcada por mudança social avinda de diversos problemas que acometia a sociedade em geral. Esses problemas trazem à tona a necessidade de se pesquisar questões relacionadas à educação e à sociedade, fazendo com que os educadores começassem a pesquisar o que antes era área restrita aos campos da sociologia e da antropologia (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa rígida, fechada, meramente quantitativa não estava dando conta de analisar todas as dificuldades e problemas da sociedade, pois o que detinha em termos de rigor, perdia em quesitos de compreensão e interpretação, como bem enfatiza Santos (2006, p. 54):

Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do

afã científico assim concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objecto que preside à ciência moderna; uma relação que interioriza o sujeito à custa de exteriorização do objecto, tornando-os estanques e incomunicáveis.

Acerca dessa nova ciência, Bogdan e Biklen (1994, p. 11) comentam:

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem de Investigação Qualitativa.

Ao conhecermos um pouco do percurso da abordagem qualitativa, compreendemos que ela torna-se a base para analisarmos nosso objeto de estudo e alcançarmos os objetivos elencados, isso porque a pesquisa qualitativa apresenta, de acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994), algumas características próprias desse tipo de investigação, como mostramos resumidamente abaixo,

- Nesse tipo de investigação, os dados são construídos em contato direto com o ambiente natural;
- Os investigadores nessa abordagem têm mais interesse por todo o processo do que unicamente pelo resultado;
- Os dados construídos serão analisados indutivamente pelo pesquisador;
- No contexto dessa abordagem, os significados são de suma importância para a compreensão do objeto.

Consideramos importante destacar um pouco desse percurso da pesquisa de cunho qualitativo e suas respectivas características porque estamos apoiados em conceitos teórico-metodológicos da História Cultural, por se tratar de uma abordagem de pesquisa que abre/abriu espaço para novas perspectivas de pesquisa histórica, na medida em que amplia/ampliou para o historiador novos objetos de análises e outros tipos de fontes, assim como, novas formas de interpretação, como apresentamos a partir de agora.

Lembramos que a pesquisa a partir de preceitos da História Cultural foi, por muitos anos, desconsiderada pelo paradigma tradicional por aceitar apenas pesquisas desenvolvidas dentro dos métodos experimentais e baseados em fatos e documentos oficiais. Romper com

essa barreira não foi simples, mas a partir da inserção da História Nova defendida pelos membros da *École des Annales* (Burke, 1992, p. 09) foram abertas outras possibilidades de fontes e metodologias de investigação, considerando as atividades humanas e os sujeitos comuns como importantes de serem investigados.

Burke (1992) discutindo sobre a Nova História, apresenta como aconteceu a abertura de novos campos de estudos. O autor fala que os historiadores culturais, como por exemplo, Jacques Le Goff, elaboraram uma coleção de ensaios intitulada *La nouvelle histoire* (A Nova História) associada à Escola de Annales que versava sobre economia, sociedade e civilização. Esse movimento da Escola de Annales se opôs ao paradigma tradicional da pesquisa em história, paradigma esse que apresentava as seguintes características: se interessava principalmente por história política, pensando mais na história dos acontecimentos e, talvez por isso, oferecia uma visão de cima centrada nos grandes feitos dos homens considerados importantes. Outra característica do Paradigma tradicional era que as pesquisas em história se baseavam em documentos tidos como registros oficiais, pois era objetiva e se preocupa unicamente em apresentar fatos.

Nesse contexto, a Nova História despertava um interesse de pesquisa por toda e qualquer atividade humana, por isso, também passou a ser chamada de história total ou história cultural, pois começaram a pensar a possibilidade de se pesquisar outros objetos que até então eram desconsiderados, surgindo assim, um contraste entre as duas histórias: *antiga e nova*. Dentre esses novos objetos defendidos e propostos, podemos citar a história das ideias, da infância, da mulher, da morte, da loucura, do clima, dos odores, do corpo, da leitura, da fala e até do silêncio. Desse modo, podemos afirmar que uma grande novidade que a Nova História trouxe para a forma de se conceber pesquisa, foi a ampliação das fontes e outras formas de questionar e de avaliar a realidade.

Dentro dessa nova perspectiva de pesquisa, a realidade é culturalmente construída, isso porque a Nova História se preocupa com a análise das estruturas e com a história de pessoas consideradas comuns, por isso, foi denominada também de história vista de baixo, na medida em que se preocupa com cultura popular, partindo do ponto de vista particular. A história vista de baixo pode ser um auxiliador no estabelecimento da identidade das classes inferiores, pois aqueles que pensaram essa nova forma de ver a história, proporcionaram um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado na medida em que ajuda a “convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar” (SHARPE, 1992, p. 62).

Segundo Burke (1992) esse movimento contra o paradigma tradicional iniciou nos anos de 1970 em vários países, mas ainda no século XVIII, houve um início de movimento internacional em busca de um tipo de pesquisa histórica que não estaria confinada aos acontecimentos militares e/ou políticos, mas relacionada à maneira de pensar de um determinado povo, com seus costumes e culturas da época. Desse modo, como bem explicita o autor supracitado, o que é novo não é a existência da Nova História, mas sim o fato de os profissionais da história serem, agora, numerosos e pensarem em outras possibilidades de se pesquisar.

Como qualquer outro paradigma, essa nova perspectiva de pesquisa teve, de início, seus pontos fortes e fracos e algumas limitações como, por exemplo, problemas de definição de objetos de estudo, tendo em vista que houve um avanço dos pesquisadores em território, até então desconhecidos. Na medida em que o cotidiano passa a fazer parte do centro de abordagens da sociologia, o desafio do pesquisador social passa a ser mostrar que o cotidiano faz parte da história, relacionando aspectos da vida com grandes acontecimentos, e isso os pesquisadores foram aprimorando ao longo do tempo. Outro ponto foi em relação ao problema das fontes, uma vez que com a nova forma de conceber a história surgiram outros tipos de questionamentos sobre o passado e, conseqüentemente, novos objetos de pesquisa nasceram, exigindo dos pesquisadores a busca por outras fontes para “substituir” os documentos tidos como oficiais.

Nesse sentido, os historiadores da cultura popular se esforçam para interpretar questões do cotidiano até então não exploradas, por isso, uma missão mais arriscada do que a trabalhada no paradigma tradicional, isso porque a leitura das fontes não é tão clara de imediato, requer mais cuidado, zelo e cautela na interpretação tendo em vista que as questões culturais e sociais não podem ser analisadas tais quais os acontecimentos políticos.

Assim, como apresentamos até agora, o trabalho com essa abordagem de pesquisa não se configura como algo eminentemente simples, uma vez que, apesar de defender a ampliação dos objetos e fontes, ela não nega as dificuldades, tendo em vista que vai exigir do pesquisador mais atenção e sensibilidade para saber interpretar tais fontes de forma singular. A cerca dos problemas das fontes, Burke (1992, p. 25) nos lembra:

Os maiores problemas para os novos historiadores, no entanto, são certamente aqueles das fontes e dos métodos. Já foi sugerido que quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar a oficial.

Destacamos que, para desenvolver uma pesquisa dentro do Campo da História da Educação que se preocupa em resgatar, ainda que parcialmente, a história de uma instituição educativa e seu cotidiano por meio das narrativas de pessoas comuns, nas quais ocupam o lugar de ex-alunas, pressupõe rompermos com o paradigma tradicional da pesquisa que, como já frisamos, visava estudar/pesquisar os homens tidos como efetivamente importantes na/para a sociedade.

Na nossa pesquisa trazemos o sujeito-autor (alunas) que participou ativamente do processo educativo da instituição pesquisada. Nesse sentido, ao analisar as narrativas de ex-alunas dos anos de 1950 aos anos de 1965, vai requerer de nós todo o cuidado na interpretação e análise, pois sabemos que, enquanto sujeitos históricos, não somos os mesmos que vivemos certas experiências em determinados momentos no passado, pois trazemos uma carga de ideias, juízos, valores e concepções que foram alteradas no decorrer da nossa vida. (POLLAK, 1992)

Consideramos pertinente frisar que no primeiro semestre do curso de Mestrado, participamos também da disciplina de caráter optativo: *Memória, Formação e Pesquisa (auto)biográfica*, no Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC da UERN (2015.2) ministrada pelas professoras Doutoras Ana Lúcia Oliveira Aguiar e Araceli Sobreira Benevides. No desenvolvimento da disciplina, estivemos lendo e discutido diversos textos que enfatizam a necessidade das narrativas (auto)biográficas para se conhecer e reconhecer as histórias de vida como processo de autoformação docente e sua importância para a construção da identidade profissional. Os autores estudados possibilitaram discussões sobre a história do método e como ele foi se constituindo e se consolidando dentro da pesquisa qualitativa. Discutimos também sobre memória (individual e coletiva), história de vida, identidade, história oral, dentre outros. Alguns dos autores estudados foram Pollak (1992), Josso (2010), Albuquerque Junior (2006), Halbwachs (1990) e Alberti (1994). Reconhecemos que essa disciplina foi essencial para conhecermos com mais propriedade o método autobiográfico, assim como a História Oral, o que nos possibilitou definir qual deles seria o mais adequado para nossa pesquisa.

Colocamos em evidência para o leitor que trabalhamos nesta pesquisa com o método da História Oral, dentro da Modalidade Temática, pois acreditamos que esse método nos possibilitou uma abordagem mais adequada e nos auxiliou a desenvolver e a conduzir a pesquisa, dando-nos subsídios para realizarmos as entrevistas semiestruturadas com as ex-

alunas sobre aspectos do cotidiano educacional da instituição pesquisada. Como sabemos, não é qualquer entrevista que se caracteriza como metodologia da História Oral, uma vez que é necessária a relação direta entre as pessoas (entrevistador e entrevistado) e independente de se utilizar novos instrumentos tecnológicos, se faz imprescindível a participação direta entre ambos.

De acordo com o autor Meihy (2000), a História Oral tem três ramificações, subdivisões de pesquisa: *história de vida*, *temática* e *tradição oral*. Para nossa pesquisa optamos por desenvolver a partir da Modalidade Temática, pois nos deteremos ao tema: a educação primária e as práticas escolares cotidianas no período delimitado na pesquisa. Em relação à entrevista dentro da História Oral e a Modalidade Temática, os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 93) dão a contribuição de que:

Enquanto que algumas entrevistas são dirigidas para abarcar a vida inteira do sujeito, desde o nascimento até ao presente, outras são limitadas. Aqui procuram-se dados referentes a um período específico da vida da pessoas, tal como a adolescência ou a escola primária, ou sobre um aspecto particular, [...].

Destacamos que recorreremos a esse método de pesquisa também devido ao fato de termos evidenciado a carência de documentos para análise, no entanto, conforme nos lembra Meihy (2000), não podemos considerar a história oral apenas como um mero substituto das lacunas documentais, por isso, ao assumirmos essa metodologia de pesquisa, demonstramos compreender o seu potencial de poder na pesquisa qualitativa, nos conduzindo a uma convicção de que poderíamos assumi-la como método de pesquisa de modo a focalizar nos depoimentos orais como ponto central do nosso estudo e análises, pois as “fontes orais são como o nervo da pesquisa e sobre elas os resultados são efetuados.” (MEIHY, 2000, p. 26).

Acerca da História oral e seu conceito, Meihy (2000, p. 29) denomina como:

História Oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônias) a serem entrevistadas, com um planejamento da condução das gravações, com a *transcrição*, conferência de depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar para o grupo que gerou as entrevistas.

Para aprofundarmos nosso olhar acerca do trabalho com História oral e seus procedimentos de pesquisa, recorreremos também a Verena Alberti com a obra *O Manual da História Oral* (2005) que, segundo a própria autora, trata-se de uma série de orientação para ensinar como fazer/realizar a pesquisa com a História Oral. No decorrer da obra, Alberti (2005) versa de forma clara e objetiva acerca de diversos pontos peculiares desse Método destacando, por exemplo, a importância de um projeto bem elaborado e previamente definido; cita procedimentos e tipos de entrevistas; dar ênfase ao valor da escolha dos entrevistados assim como apresenta informações importantes ao pesquisador de como a utilização adequada de equipamentos, condução e encerramento da entrevista que são pontos cruciais para a qualidade da pesquisa na/com a História Oral.

Segundo a autora Alberti (2005) a História Oral pode ser adotada pelos pesquisadores independente do tema a ser estudado, com apenas uma ressalva: a de que ainda tenha algum sujeito vivo e disposto a falar sobre o assunto a ser pesquisado. Conforme a autora supracitada, a História Oral dialoga com várias disciplinas das ciências humanas pelo fato de perpassar diversas abordagens em espaços multidisciplinares. No Brasil, os primeiros trabalhos sistematizados envolvendo esse método, começou por volta de 1975 com a Fundação Getúlio Vargas que criou a o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Anos mais tarde, em 1994, esses estudos foram mais ampliados com a criação da Associação Brasileira da História Oral (ABHO) e os temas pesquisados nesses períodos giraram em torno do trabalho, fenômenos migratórios, análise dos discursos e Educação.

As primeiras experiências organizadas em História Oral a nível mundial aconteceram na década de 50 nos Estados Unidos, Europa e México (após invenção de gravador); na década seguinte, anos 60, desenvolveu-se uma nova concepção de História oral, passando a ser considerada fonte de uma história multidisciplinar, embasada principalmente, pela teoria e métodos provenientes das ciências Sociais (Antropologia, sociologia). Já na década de 70, aconteceu o *boom* da História Oral, pois a mesma desenvolveu-se gradativamente no resto do mundo. A década de 80 ficou caracterizada pelo aprofundamento das reflexões dos limites e métodos, o que resultou em maior profissionalização no que diz respeito aos projetos de pesquisa oral e sua utilização na pesquisa científica.

De acordo com Prins (1992, p.170), a princípio, muitos historiadores “céticos” desconsideraram a História Oral por valorizarem a palavra escrita e colocá-la como primordial e insubstituível, diminuindo assim, o valor da palavra oral e rebaixando a palavra

falada. Diante desse rebaixamento da oralidade, Walter Benjamim (1994, p. 1), expressa sua preocupação com a total diminuição de narradores dispostos a falar sobre suas experiências cotidianas, pois como bem diz o autor “a arte de narrar está em vias de extinção”. O autor fala ainda um pouco sobre a narrativa e sua relação com o ato artesanal:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão- no campo, no mar e na cidade- é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (1994, p. 9)

Nessa perspectiva, compreendemos que não se trata de querer negar o valor do escrito, ao contrário, compreendemos e entendemos que ambas as fontes colaboram umas com as outras, se complementam. No nosso trabalho, apesar de declararmos a carência das fontes escritas, ainda assim frisamos, mais uma vez, que não aderimos ao método da História Oral único e exclusivamente para suprir essa lacuna, pois a partir de nossas leituras, reconhecemos o potencial desse método na pesquisa científica, tendo em vista que a fonte oral que recorreremos trará à reminiscência das experiências da vida escolar de três mulheres, na condição de ex-alunas do Grupo Escolar 30 de Setembro, que em material impresso possivelmente não encontraríamos.

Fizemos essa discussão sobre o método que dará suporte a essa pesquisa por sabermos que o método tem um grande significado dentro da pesquisa qualitativa, pois é o que indica o movimento a ser percorrido e denota rigor ao estudo, uma vez que o método representa, como nos lembra Oliveira (1998, p. 17) “um caminho seguro, uma via de acesso que permite interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”.

Vale salientar que planejamos o desenvolvimento da pesquisa em três momentos concomitantes, sendo o primeiro destinado aos estudos e fichamentos em que dialogamos com os autores sobre a temática em construção. No segundo momento, recorreremos às fontes documentais e às oralidades das colaboradoras da pesquisa, fontes orais estas que foram construídas durante as sessões de entrevistas em que utilizamos gravador para registrar tais narrativas, com autorização das colaboradoras; ainda nesse momento realizamos a transcrição das entrevistas. Destinamos o terceiro momento para a análise das narrativas expressas nas

sessões de entrevistas e sua relação com as outras fontes. Nesse ínterim, consideramos que fomos constituindo e aperfeiçoando-nos paulatina e sensivelmente acerca de compreensões sobre o pesquisar e sobre preceitos éticos na pesquisa em ciências humanas, pois “pesquisar se aprende mediante seu próprio fazer, enfatizam os especialistas; nada poderia substituir esta prática” (OLIVEIRA, 1998, P. 21).

Destarte, para fundamentar nosso estudo buscamos suporte teórico-metodológico nos estudos de Burke (1992), Alberti (2005), Meihy (2000), Thompson (1998) para que tenhamos uma melhor compreensão acerca do trabalho com a História Oral e atrelado a esses estudos, buscamos ajuda para compreender o trabalho com a abordagem da pesquisa qualitativa em autores como Bogdan e Biklen (1994), Flick (2009), Gibbs (2009) e Oliveira (1998) dentre outros, o que ajudou a conduzir a nossa pesquisa de forma a atender os preceitos exigidos na academia científica.

No tópico que sucede, apresentamos como se deu, ao longo da pesquisa, o processo de construção dos dados e esclarecemos para o leitor como concebemos as entrevistas semiestruturadas e em que nos baseamos para realizarmos o processo analítico dos dados (entrevistas e documentos).

2.2 - A construção dos dados

O processo de construção dos dados para esta pesquisa se deu, principalmente, por meio de dois procedimentos de pesquisa, por acreditarmos serem os melhores para dar conta de atender aos nossos objetivos e por caminhar em consonância com o método adotado. Os procedimentos adotados foram os seguintes: entrevista semiestruturada e análise documental. A entrevista se justifica por ser uma técnica de pesquisa que, atrelada à História Oral, possibilitou-nos o contato e a proximidade com pessoas que, por intermédio de suas lembranças da escola primária, nos ajudou a compreender nossa questão em estudo. Já a análise documental nos permitiu perceber o cotidiano da escola a partir da ótica das fontes tidas como oficiais. Nesse sentido, pudemos fazer o estudo das informações do ponto de vista oficial e factual previsto conforme a legislação e também a partir da percepção de quem vivenciou esse cotidiano da escola no seu sentido prático; esses dois procedimentos se complementaram e nos possibilitou construir um panorama sobre o objeto de estudo, o

cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró nos anos de 1950 a 1965, corroborando assim, com as análises finais.

2.2.1 - Entrevista semiestruturada

Como já mencionamos anteriormente, o uso do método da História Oral, cuja construção dos dados acontece prioritariamente por meio de entrevistas, pode ser realizado sempre que se pretender produzir dados a partir dos relatos orais daqueles a serem entrevistados. Com a fonte oral é possível aprofundar o conhecimento da realidade a partir da concepção que o pesquisado lhe atribui permitindo trazer à tona dados relevantes do cotidiano dos entrevistados, que talvez por outra fonte não fosse possível. Resumimos abaixo as principais características e contribuições da História oral:



Figura 1- Organograma organizado pela autora.

Em pesquisas qualitativas, a técnica da entrevista semiestruturada vem sendo utilizada como um instrumento que contribui significativamente para o desenvolvimento dos estudos científicos por permitir a aproximação entre pesquisador e participantes e, especificamente quando se trata do trabalho com a História Oral, essa técnica é utilizada recorrentemente, pois possibilita a utilização de um roteiro com questões previamente definidas, mas, ao mesmo tempo, deixa a possibilidade de acréscimo de novas perguntas durante o processo da entrevista, deixando o entrevistador mais livre para ir além das respostas prontas e acabadas.

Reforçamos, quando se trata de História Oral enquanto método de pesquisa, é de suma importância se partir do local em que o entrevistado ocupa no grupo e do significado da sua experiência para o estudo, assim esse método de pesquisa vem a defender que as pessoas

participantes vivenciaram fatos ou situações ligadas ao assunto em estudo, e que por isso podem fornecer depoimentos e informações relevantes e significativas para a questão (ALBERTI, 2004, p. 32).

Em relação ao uso de questões abertas na Modalidade Temática, Meihy (2000, p. 68) esclarece que “a história oral temática não só admite o uso do questionário, mas, mais do que isso, este se torna peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados”. Assim, a entrevista semiestruturada contribui para a delimitação das informações, proporcionando alcance dos objetivos de forma mais eficaz, ao mesmo tempo em que possibilita que as informações repassadas ocorram num clima semelhante ao de uma conversa informal, deixando os entrevistados abertos para o diálogo, mas para isso, é fundamental que o pesquisador conquiste a confiança dos colaboradores da pesquisa. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada se constitui como um instrumento dialógico, oportunizando que o entrevistador desenvolva interpretações e análises a partir desses discursos.

Os dados a serem construídos por meio de uma entrevista semiestruturada, tendo a metodologia da História Oral como referência, serão sempre gravados em áudio e/ou vídeo para posteriormente passarem pelo processo de transcrição para a análise e interpretação, isso porque a história oral se constitui como um instrumento moderno de feitura de documento escrito, pois ainda é o escrito que prevalece no espaço científico (MEIHY, 2000).

Durante o processo de elaboração do roteiro de entrevista, buscamos primeiramente conhecer melhor nossas colaboradoras. Esse momento, primeiro encontro, durou em torno de 30 minutos com cada uma. Demos atenção, nesse instante, aos aspectos da vida pessoal e das lembranças dos primeiros anos escolares na instituição, pois é importante que o primeiro momento de construção de dados consista na busca de informações referentes às questões de identificação do participante constando de dados como nome, gênero, idade, cidade de residência, profissão, estado civil, escolaridade, enfim informações pessoais que trouxe para nós uma caracterização pessoal das entrevistadas.

A segunda parte das entrevistas ocorreu por meio da entrevista semiestruturada propriamente dita, organizada em eixos estruturadores e divididas em blocos cujo objetivo era focalizar na temática do estudo diretamente relacionada ao nosso objeto de estudo, o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro. Consideramos que os eixos estruturadores foram importantes na medida em que representam tópicos de determinados assuntos que pretendíamos abordar com a entrevista, de forma que, a linha de raciocínio lógico das entrevistadas não se destoasse muito do nosso foco. Assim, nossos eixos norteadores foram:

dados pessoais, relação familiar, primeiras vivências escolares, práticas das professoras e práticas cotidianas da escola.

Vejam os quadros abaixo:

SESSÕES	EIXO NORTEADOR	QUESTÕES
1 ^a	Dados pessoais	Nome/ Data de nascimento/ Cidade em que nasceu;
	Relação familiar	*Origem dos pais (nomes; profissões; características); *Quantos irmãos (quantos homens e quantas mulheres); *Como era o convívio no lar com os pais e irmãos? * Houve influências dos pais no período de início da escolarização (ensino primário)? *O que representava conquistar o diploma do ensino primário?
	Primeiras vivências escolares	*Idade que frequentou a escola pela primeira vez; *Nome da primeira escola; * Fale sobre as relações afetivas entre professor e aluno; * Idade que foi matriculada no Grupo Escolar 30 de Setembro; * Como era a estrutura física da instituição (salas, banheiros, cozinha, pátio, corredores, fachada, pinturas, etc)? * Quais os de funcionários da instituição? * Como era o fardamento dos alunos? *Qual a quantidade de alunos masculinos e femininos? * Como eram as relações entre os alunos; *Qual o Perfil dos alunos que estudavam no Grupo?
2 ^a	Práticas pedagógicas das professoras	* Nomes das professoras do primeiro ao quinto ano; * Como se realizava a rotina diária da sala? * Como era organizada fisicamente a sala de aula? *Disciplinas ministradas; *Como eram ministrados os conteúdos? Quais materiais didáticos utilizados para a explanação de conteúdos? Quais materiais pedagógicos encontrados na sala de aula? *Como aconteciam as aulas de Educação física? Tinha aula de música e arte? *Fale sobre as aulas passeio e como eram realizadas. * Como era a relação/tratamento entre professoras e alunos durante as aulas? *Havia contatos entre professores e pais? Como era feito? * Como as professoras lidavam com a indisciplina dos alunos? * Como eram as avaliações e a preparação para o exame de admissão? *Na sua opinião, como as professoras eram vistas pela sociedade? * O que mais gostava e o que não gostava nas aulas?
	Práticas escolares cotidianas	*Quais as festividades que aconteciam no Grupo Escolar? Quais? Como eram realizadas? Em que período do ano? *Quais as regras escolares que os alunos precisavam seguir? Caso descumprissem o que acontecia? * Como era a rotina dos alunos fora de sala de aula, nos outros espaços da escola?

		<p>Como acontecia o recreio na instituição (tempo, espaço, brincadeiras, merenda)?</p> <p>* O Grupo Escolar 30 de Setembro tinha a mesma importância que as outras instituições escolares na cidade?</p>
--	--	--

Figura 2 - Quadro elaborado pela autora.

As entrevistas (02 sessões com cada colaboradora) foram gravadas em áudio e, em seguida transcritas, permitindo transcrever as falas das entrevistadas em sua plenitude, podendo observar detalhes que de outra forma seria inviável, o que auxiliou na interpretação e análise dos dados, conforme nos orienta o método da História Oral acerca das entrevistas. Esclarecemos que as entrevistas foram marcadas antecipadamente, de acordo com a disponibilidade das colaboradoras e em local determinado por elas, chegando a acontecer em residências e/ou local de trabalho das entrevistadas.

Na condução das entrevistas, buscamos criar uma situação de diálogo franco e respeitoso entre ambas as partes, e isso foi sendo construído ao longo do percurso da pesquisa desde os primeiros encontros quando tivemos a oportunidade de apresentarmos o projeto, nas conversas informais antes e depois das entrevistas e nos diálogos em redes sociais. Enfatizamos que o modelo semiestruturado possibilitou que as entrevistas se tornassem uma situação comunicativa e flexível, em que a entrevistadora e as entrevistadas discorriam abertamente sobre as questões referentes ao estudo.

Sobre a relação estabelecida durante as entrevistas, Alberti (2005, p. 101) discorre:

Uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes, que têm em comum o interesse por determinado tema, por determinados acontecimentos e conjunturas do passado. Esse interesse é acrescido de um conhecimento decorrente de sua experiência de vida, e, da parte do entrevistador, um conhecimento adquirido por sua atividade de pesquisa e seu engajamento no projeto. Tem-se então uma relação em que se deparam sujeitos distintos, muitas vezes de gerações diferentes, e, por isso mesmo, com linguagem, cultura e saberes diferentes, que interagem e dialogam sobre o mesmo assunto.

Assim, compreendemos que o momento da entrevista se constitui como de descoberta de ambas as partes e que para ser bem sucedido, torna-se imprescindível haver confiança e diálogo sincero e respeitoso. Para tanto, o entrevistador deve avaliar o limite da relação que

mantém com seu entrevistado permitindo que ambos se conheçam melhor, requisitando a sensibilidade aguçada do pesquisador para perceber esses detalhes.

No capítulo anterior deste trabalho, explicamos a trajetória de encontro com as colaboradoras da pesquisa, a adesão das mesmas e justificamos a quantidade de sujeitos selecionados. Com relação à quantidade de entrevistadas, Alberti (2005, p. 32) nos esclarece que essa escolha é tomada pelo pesquisador a partir da metodologia adotada, não interferindo na qualidade da pesquisa, como veremos abaixo:

Quanto aos critérios para definição de quantidade de sujeitos a serem pesquisados, considera-se que tal decisão advém como consequência da própria escolha da metodologia adotada. Como neste estudo, a História Oral é tomada como um método de pesquisa, defende-se, então, a não exigência de quantidade, por partir da compreensão de que os pesquisados não devem ser considerados como “unidades estatísticas” mas sim como pessoas humanas de valor inestimável, as quais representam um referencial qualitativo “em função de sua relação com o tema estudado”.

Assim sendo, percebemos que a qualidade da pesquisa não é definida pela quantidade de entrevistados, mas sim pelo rigor científico que daremos ao trabalho de investigação científica e no tratamento dos dados construídos no decorrer da pesquisa, dessa maneira, informamos que participaram desta pesquisa três ex-alunas do Grupo Escolar 30 de Setembro que estudaram nessa instituição de ensino entre os anos de 1950 a 1965. Na sequência, trazemos resumidamente a apresentação que cada uma fez no momento da sua entrevista como forma a apresentá-las ao leitor deste relatório de pesquisa:

- **Maria de Lourdes de Medeiros Kain** – nascimento 25/04/1944 em Mossoró/RN. Nome do pai: Luiz Marques de Oliveira, comerciante, bem relacionado, simples, educado, ordeiro, católico não-praticante, nascido em Aracati/CE (10/5/1907) e radicado em Mossoró desde os fins dos anos 30. Teve comércio de secos e molhados no centro da cidade, no conhecido Beco das Frutas. Tinha o primeiro grau completo, lia muito e nos estimulou a estudar. Casou com Luzia Alzira de Medeiros (Luzia de Medeiros Marques), nascida em Mossoró (13/12/1918), de Prendas Domésticas, mas com habilidades de costura, bordado, arranjo de flores e curso técnico de datilografia. Quando entrei para cursar o Primário no 30 de Setembro, aos 7 anos (entrei em março e completaria 7 anos em abril) fui direto para o segundo ano, pois já sabia ler e escrever.

- **Sou Maria das Graças de Oliveira Viana** – Professora da Rede Municipal e aposentada da Rede Estadual. Sou Psicopedagoga, faço atendimento clínico. Na rede municipal eu trabalho na sala de atendimento especial com alunos surdo, cego e todas as deficiências. Na clínica a gente faz atendimento a crianças e adolescentes, pessoas com dificuldades de aprendizado, crianças e adultos também. Sou viúva, tenho 4 filhos e nove netos. Sou de Martins, aliás Serrinha dos Pintos. Então meu pai veio embora para cá (Mossoró) na década de 60 e eu fui estudar lá no Grupo Escolar 30 de Setembro. Quando eu vim estudar eu já estava no 2º ano.
- Meu nome é **Maria de Lurdes Nogueira de Couto Borges** – Casada-separada, tenho 3 filhas e 2 netos. Nascida de janeiro de 1955. Nasci em Mossoró, filha de família política. Minha mãe foi vereadora por 4 vezes em Mossoró, Raimunda Nogueira do Couto, famosa Dodoca. Comecei a frequentar a escola aos 07 anos, sendo sua primeira escola o Grupo Escolar 30 de Setembro onde permaneceu até a conclusão do Ensino Primário, em 1967. Formou-se em Educação Física e hoje está aposentada da Rede Estadual de Ensino.

Em relação às questões éticas da pesquisa, esclarecemos que, devido à importância histórica deste trabalho de pesquisa e por valorizarmos as memórias escolares dessas discentes, não teríamos como ocultar a identificação das mesmas, por acreditarmos que se assim o fizéssemos, estaríamos omitindo e descaracterizando nossa pesquisa de cunho historiográfico, na medida em que estaríamos omitindo a identidade das mesmas. Ainda assim, fazemos questão de enfatizar que agimos de acordo com a conduta e os preceitos éticos exigidos na pesquisa nas ciências humanas e sociais, pedindo a permissão das colaboradoras e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)⁶ e da Carta de Cessão, na qual as colaboradoras nos autorizaram a utilizar os nomes verdadeiros e dados pessoais informados nas sessões de entrevista, assim como, a publicação das informações construídas durante as sessões dialógica das entrevistas, prezando por todo o cuidado e zelo para não trazer problemas para as colaboradoras, afinal “a chave da ética na pesquisa é minimizar o dano ou custo e maximizar o benefício” (GIBBS, p. 129, 2009).

⁶ Seguimos durante o desenvolvimento da pesquisa, orientados pela Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016, com vista a assegurar à dignidade humana e amenizar os possíveis riscos as colaboradoras do estudo.

Ainda sobre as questões éticas na pesquisa, nos respaldamos em Flick (2009) acerca da necessidade de informar aos participantes sobre todo o processo da pesquisa, tendo o cuidado para não omitir detalhes, enganar ou ocultar informações da pesquisa, deixando-os à vontade para uma possível desistência, se assim desejarem em qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa.

Quanto às narrativas orais das ex-alunas, destacamos que desde as primeiras entrevistas com as colaboradoras, já percebíamos aspectos do cotidiano e do espaço educativo, singularidades do ensino e das práticas de professores naquela instituição de ensino, chamando nossa atenção para aspectos nas narrativas no que concerne à ênfase atribuída à escola como um espaço de constituição de práticas cotidianas que se reconstrói a todo o momento, e isso nos remeteu ao *passante* (CERTEAU, 1998) que ao perpassar por um determinado espaço modifica, muda, constrói e reconstrói práticas a partir das suas experiências de vida. Outras questões sobre práticas escolares, como festividades, brincadeiras e castigos, foram ressaltadas nesses primeiros contatos com as colaboradoras e abordaremos com mais detalhes nos próximos capítulos deste relatório final de pesquisa.

2.2.2 - Análise documental

Na concepção positivista de História, o documento foi concebido por muitos anos como objetivo, e que servia para provar e comprovar fatos e acontecimentos numa perspectiva linear. Vimos no início deste capítulo que a concepção do documento a partir dos preceitos da Nova História é totalmente contrária à definição positivista, e graças a ela, a Nova História, muitos outros documentos puderam ser inseridos e utilizados nas pesquisas, a exemplo dos documentos construídos por meio da oralidade. Como produto de uma sociedade, o documento traduz leituras e modos de interpretação do vivido (tempo e espaço) por um determinado grupo de pessoas.

A análise de documentos tornou-se um instrumento importante que pode trazer contribuições relevantes em pesquisas com abordagens qualitativas e quantitativas, na medida em que os documentos auxiliam na compreensão de afirmações e declarações. Os documentos podem ser caracterizados como: oficiais, técnicos e pessoais, assim, todos os materiais escritos como leis, regulamentos, normas, cadernos, revistas, livros, fotografias, filmes e

cartas são documentos que podem ser utilizados como fonte de informações. (LUDDKE e ANDRÉ, 2014).

Este instrumento (análise documental) foi utilizado em nossa pesquisa com o intuito de complementarmos os dados orais, pois nesse processo da análise documental, conforme Faria Filho (1997), os documentos históricos se apresentam como possibilidades de outras leituras e interpretações em que o pesquisador busca identificar e compreender informações que sejam de interesse para o estudo, partindo de materiais que, no campo da história da educação, se constituem como fontes primárias. Quanto a isso, esclarecemos que tais documentos podem se constituir também de fontes não escritas, a exemplo das fotografias e filmes que podem ser explorados no processo de construção da pesquisa.

Durante o mapeamento da documentação⁷, selecionamos e analisamos os documentos oficiais públicos e também privados, tais como legislações, Decretos e Regimento Escolar, dentre outras legislações educativas, livros memorialísticos e fotografias. Contudo, nos debruçamos principalmente na documentação da Legislação Educacional, das mensagens dos governadores ao Congresso Legislativo, os Decretos de criação dos grupos escolares, em particular o do Grupo Escolar 30 de Setembro, como também o Regimento Interno do Grupo Escolar, pois este último documento citado servia de direcionamento para todos os demais grupos escolares do Estado. O diálogo com essas fontes documentais atreladas as fontes orais permitiram dar suporte e estrutura a nossa pesquisa.

A legislação educacional é a documentação que nos revela a voz do governo acerca da educação e as diretrizes traçadas para os assuntos educacionais, por isso, nos debruçamos especialmente em duas: Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 4.024/1961. Juntamente com essas leis, encontramos as mensagens dos governadores da época e os Decretos de criação dos grupos, principalmente do Grupo escolar 30 de Setembro em Mossoró que foi fundado no ano de 1909. Esse tipo de documentação ordenava a fundação dos grupos e neles continham as principais orientações administrativas para a criação desse tipo de instituição. Outra fonte imprescindível foi o Regimento Interno dos Grupos Escolares, pois esse documento trazia as principais orientações acerca dos procedimentos que deveriam ser seguidos por uma instituição educacional no que concerne à parte administrativa e pedagógica das escolas primárias no Rio Grande do Norte.

⁷ Todo o processo de encontro com as fontes e documentação foi apresentado no capítulo anterior deste relatório de Pesquisa, onde explicitamos as visitas aos arquivos públicos e privados da cidade de Mossoró.

Essas fontes são consideradas oficiais por serem documentos elaborados por aqueles que se encontravam no poder naquele dado momento histórico e tornou-se relevante para o nosso trabalho porque nos possibilitou perceber como o governo foi pensando e planejando a educação primária no Brasil e no Rio Grande do Norte. A partir dessas fontes oficiais, buscamos perceber como as autoridades tentaram construir e consolidar a educação primária norte-rio-grandense e quais princípios norteadores de educação escolar empregaram a fim de constituir uma cultura escolar que, arriscamos afirmar, permanece até os dias de hoje em nossas instituições de ensino. Optamos por discutir sobre esse fator a partir do cotidiano e da historicidade do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró/RN.

Frente às políticas educacionais no espaço escolar, decidimos analisar as duas principais leis vigentes no período em estudo, a Lei Orgânica do Ensino Primário n. 8.529 de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4.024/1961 para percebermos como essas leis modificaram o espaço escolar e seu cotidiano, tendo em vista que ambas foram sistematizadas para reorganizar a educação pública brasileira.

Mas como garantir qualidade na pesquisa no que concerne às análises em pesquisa qualitativa? Ao nos reportarmos às pesquisas quantitativas, veremos que os pesquisadores dessa abordagem desenvolveram técnicas apropriadas para garantir com mais eficiências esse parâmetro de qualidade analítica dos dados, no entanto, sabemos que isto geralmente não se aplica as pesquisas de cunho qualitativo. Contudo, precisamos reconhecer que os pesquisadores sociais buscaram desenvolver técnicas e procedimentos analíticos que podem culminar em resultados válidos e confiáveis para garantir essa qualidade, com bem nos lembra Flick (2009, p. 16) “a pesquisa qualitativa chegou à idade adulta [...] portanto, o foco da discussão sobre qualidade da pesquisa qualitativa passou – não completamente mas principalmente – de níveis fundamentais, epistemológicos e filosóficos para níveis mais concretos de pesquisa”.

Durante a Disciplina *Seminário de Dissertação*, ministrada pelos professores Doutores Joaquim Barbosa e Arilene Maria Soares de Medeiros, colocou-se como principal objetivo a construção de um capítulo inédito de cada mestrando para ser apresentado e debatido coletivamente em sala de aula, visando contribuir com a construção do texto dissertativo. No desenvolver da disciplina, discutimos sobre a importância do exercício da escrita, tivemos a oportunidade de apreciarmos a leitura de duas dissertações do Banco de dados do Programa de pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN. Participamos de palestras e seminários que discutiam sobre o processo e desenvolvimento de pesquisa científica e atrelado a tudo

isso, também lemos e discutimos textos que ressaltaram a importância da análise de dados e redação do relatório final da pesquisa.

A partir das discussões na disciplina supracitada sobre a importância da análise dos dados dentro da pesquisa qualitativa, tendo em vista a atender os preceitos de cientificidade que a pesquisa exige, houve um despertar para qual princípio analítico orientaria nosso trabalho, pois, concordando com Gibbs (2009), compreendemos que a análise refere-se à transformação que se processa através de procedimentos analíticos, até que possam se configurar em uma análise clara, compreensível e confiável.

Entendemos que o processo de construção de dados no decorrer da pesquisa veio a partir das leituras e interpretação de documentos e das representações das pessoas entrevistadas acerca do nosso objeto de estudo, requerendo de nós a organização para a análise dos dados, por isso, buscando a validade e precisão da pesquisa como forma de amenizar os erros na hora das análises e dar consistência e confiabilidade ao estudo, compreendemos que precisaríamos ter o cuidado em fazer as análises com equilíbrio e apoiadas nos dados construídos ao longo da pesquisa.

Assim, no momento de interpretação, fizemos o entrelaçar dos dados construídos com os autores e com dados dos documentos oficiais, por acreditarmos que um trabalho de história da educação não objetiva classificar, separar, mensurar o certo ou errado, mas sim, apresentar os dados e analisá-los a partir da ótica dos participantes atrelado aos conceitos.

CAPÍTULO III

COMPREENDENDO O OBJETO DE ESTUDO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

“O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar do discurso e do espaço de seu desenvolvimento”.

(Certeau)

A problemática que suscita o estudo diz respeito ao cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró/RN no período compreendido entre 1950 a 1965. Assim, neste capítulo, fizemos uma discussão dos conceitos relacionados à cultura escolar, cotidiano escolar e, num segundo momento, particularizamos o conceito de memória, tendo em visto que a nossa análise primordial são as narrativas advindas da memória de ex-alunas dessa instituição mencionada.

Assim sendo, estivemos apoiados, neste capítulo, em estudiosos que discutem sobre esses assuntos com propriedade. Dentre os autores, nos subsidiamos principalmente, nos estudos de pesquisadores como Faria Filho (2006), Certeau (1998) e Julia (2001) dentre outros, o que nos permitiram perceber particularidades acerca de como compreender o cotidiano da escola e sua relação intrínseca com a cultura escolar estabelecida.

3.1- Cultura Escolar e Cotidiano

Levando em consideração nossa temática de estudo, vimos como pertinente trazer uma discussão, ainda que breve, sobre os conceitos de cultura escolar e sobre cotidiano para que possamos compreender, à luz da teoria, como a escola foi construindo uma cultura que foi sendo constituída ao longo da história no cotidiano da escola. Discutir sobre esses conceitos tornou-se essencial para suscitar reflexões sobre as diversas práticas humanas que trouxeram e ainda trazem sentido à escola, possibilitando um olhar multidisciplinar sobre essa instituição de ensino.

O nosso olhar, enquanto pesquisadora iniciante no campo da história da educação, fez com que tentássemos apresentar aqui uma vertente historiográfica da história da educação da escola pública primária norte-rio-grandense, em específico, o modelo de escola que já não é mais possível na atualidade, os denominados grupos escolares, aqui representados no estudo pelo Grupo Escolar 30 de Setembro, em Mossoró/RN.

Percebemos, a partir dos estudos teóricos, que a inoperância, precariedade e a falta de controle do estado sobre as escolas impulsionaram uma mudança física e simbólica da reformulação da educação primária para o povo em meio à primeira república. A construção e consolidação da instituição denominada *escola* está intrinsecamente ligada a da cultura escolar, isso porque, a escola passa a ser uma referência como instituição escolar interventiva para a sociedade, responsável por legitimar o conhecimento tido como científico.

Assim, a escola se torna uma instituição responsável por transmitir uma cultura legitimada para a população, modificando e/ou perpetuando essa cultura a partir das novas gerações. A escola tem função social e o modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação, seguindo as formas oficiais e recomendações de entidades mantenedoras, mas atrelado a isso, também existe outra forma de estrutura organizacional que sustenta e mantém a totalidade da escola nas relações ordenadas, assim, a cultura perpassa nos seus ritos, linguagem, práticas, formas de organização, gestão, currículo, enfim, todas as ações do cotidiano escolar.

Sabemos que existem comportamentos que aproximam as escolas, comportamentos estes que transformam a escola em uma instituição com cultura própria e, nesse processo, quem desenha e define são os mesmos membros que atuam nesse espaço, através dos discursos e linguagens que essas práticas vão sendo constituídas nos espaços escolares. Essa cultura constituída advém, principalmente, de duas partes: dos programas oficiais e dos resultados efetivos da ação da escola. No entanto, para compreender a cultura escolar é imprescindível conhecer os indivíduos e suas práticas estabelecidas nesses espaços formativos, pois o conjunto de normas, valores, rituais, pensamentos, constituidores de práticas que compõe a cultura da escola são os impulsionadores que formam e transformam o cotidiano escolar.

Pensando no nosso objeto de estudo, consideramos relevante conhecer como eram desenvolvidas as práticas cotidianas escolares no passado (não tão distante) para, com o olhar e a experiência do hoje, refletirmos sobre as questões que ainda permeiam e ficaram arraigadas com o passar do tempo em nossas escolas, pensando assim nas mudanças e permanências das ações dos que fazem esse espaço escolar.

A estrutura escolar que começou a emergir no início do século XX aqui no Brasil, nascia carregada de responsabilidade e intencionalidade, tendo em vista que o Governo vigente acreditava que seria a escola o espaço mais adequado para proporcionar a ascensão da sociedade, pois possibilitaria ao povo o contato com preceitos educativos e civilizatórios necessários aos novos ideais republicanos. Com isso, de acordo com Costa (2014), foram

introduzidos diversos elementos que envolvia metodologias inovadoras, utilização de materiais considerados modernos e lúdicos, organização escolar baseada na idade e níveis de aprendizagem do aluno, mudanças no currículo, na qualificação docente e outros. Todas essas e outras novidades foram sendo inseridas com o grande propósito de racionalizar e uniformizar a educação escolar pública. A escola se constituiu, então, como espaço de inculcação de comportamentos e *habitus* geradores de práticas que são perpetuadas ao longo do tempo.

Julia (2001) definindo o que é cultura escolar, diz que a mesma não pode ser considerada sem que antes seja feita uma análise das relações de conflitos durante cada momento da história, pois a escola é uma instituição que possui suas próprias formas de ação e de razão construídas no decorrer da história. Assim, esse pesquisador define cultura escolar como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

No texto *Cultura e cotidiano escolar*, Alves (2003) faz um resumo da trajetória das pesquisas em torno do/no Cotidiano Escolar que se revelou e passou a ser visto como um campo de descobertas para compreender o que se passava dentro da escola e as relações mantidas nesse espaço. Nesse texto, a autora supracitada nos mostra que a escola é um espaço vivo, dinâmico e por isso, estudar o cotidiano torna-se uma relevante forma de conhecer a realidade intrínseca da escola:

Ao serem introduzidos no Brasil autores relacionados aos Estudos Culturais, e com a criação de grupos de pesquisa em torno de questões enfrentadas dentro deles, foi possível a ampliação dos trabalhos no/do cotidiano, através da compreensão das relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que cada um vive, em especial considerando os artefatos culturais com os quais os praticantes desses cotidianos tecem essas relações. (ALVES, 2003, p. 65)

Sobre a importância de se conhecer mais de perto o espaço dinâmico e vivo que é a escola, Oliveira (2008, p. 170) acrescenta:

Os conteúdos escolares e muitas outras dimensões da existência que precisam ser considerados nos estudos sobre a escola: espaço vivo, no qual sujeitos de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, das ideias, vivem plenamente, aprendendo o que não é ensinado, mas circula no *espaço-tempo* escolar, ou seja, vivem imersos numa realidade social que os transcende e que, ao mesmo tempo, é por eles criada cotidianamente, impossível de ser reduzida às normas e aos modelos que as explicam formalmente.

Complementando a discussão de Alves (2003), Oliveira (2008, p. 169) ressalta também que os estudos envolvendo o cotidiano vêm sendo ampliado no Brasil, promovendo uma maior visibilidade e compreensão do que realmente esse campo de estudo se propõe, desvinculando da compreensão ao olhar do senso comum. A escritora traz alguns questionamentos no decorrer do texto em que aborda as pesquisas do cotidiano em educação, tais como: “O que é, para nós, o cotidiano? Por que ir ao cotidiano? Para aprender o quê? Por que acreditamos que isso vale a pena e necessário?”. No transcorrer do texto, a autora se preocupa em esclarecer que o termo cotidiano não deve ser entendido aqui como rotina (mesmice), pelo contrário, devido à complexidade das práticas criadas pelos homens a partir da sua criatividade e pluralidade que compõe o cotidiano, este não se apresenta como algo controlável, instável e/ou repetitivo.

Assim, o estudo das práticas narradas pelos *praticantes da vida real*, segundo a autora, ajuda-nos a traçar algumas trajetórias pessoais e ampliar nossa compreensão sobre os espaços e tempos nos quais se apresentam os sujeitos (OLIVEIRA, 2008, p. 167):

É fundamental, para podermos entender tudo o que está nas escolas e na vida dos alunos e que vai além dessa racionalidade, que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não-enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar, recuperando a riqueza da vida real e das experiências dos sujeitos, para além deles. Para viabilizar esse trabalho, precisamos desinvisibilizar práticas e acontecimentos por meio da pesquisa nos/dos/com os cotidianos e das narrativas que elas incluem.

Desse modo, percebemos que os estudos sobre o cotidiano escolar tem se mostrado como uma forte ferramenta para se conhecer melhor como é estruturado o espaço escolar, o que contribui para compreendermos determinadas ações práticas que são efetivadas nesse espaço, colaborando para o processo de reflexão e auxiliar na intervenção educativa.

Assim, pensar em outros modos de ver e conhecer a escola e o seu respectivo cotidiano escolar, é imprescindível, independentemente do período estudado, pois sabemos que muitas pesquisas veem se preocupando em investigar o cenário escolar atual para compreender as dificuldades e tentar encontrar meios de amenizá-las. No entanto, em nosso estudo, ousamos fazer o inverso, investigar e conhecer como era o cotidiano de uma escola dos anos de 1950 a 1965 para compreendermos quais permanências, rupturas e inovações na escola estão presentes na contemporaneidade.

Para desenvolver esta discussão sobre o cotidiano escolar, nos embasamos também e principalmente nas contribuições dos estudos de Certeau (1998) para a pesquisa na área da educação, pelo fato desse autor trazer pertinentes discussões sobre o cotidiano, inclusive, despertando estudos e novos olhares acerca do cotidiano escolar, sendo a escola concebida, a partir de então, como local onde os sujeitos constituem múltiplas relações e assim constroem e reconstroem suas histórias, retratando suas condições humanas, culturais, sociais, econômicas e políticas.

Destarte, Certeau (1998), busca em suas pesquisas, conhecer a capacidade inventiva do indivíduo em sua experiência prática cotidiana. A análise do espaço empreendida por esse estudioso em “A Invenção do Cotidiano” possibilita a construção de uma hipótese de que a inventividade do passante pode ser metaforizada para os ofícios diversos, inclusive para o historiador. Segundo esse autor, a caminhada do passante só pode ser apreendida no seu fazer, pois o passante não experimenta apenas um caminho, ao contrário, utiliza diversas rotas que outros podem ou não usar para chegar aos mesmos lugares.

Sobre a perspectiva certeuniana, pensemos no currículo escolar e nas estratégias que os docentes utilizam para “inventar” novas práticas, criando e inovando o seu cotidiano. Dentro dessa concepção, podemos compreender que o currículo e o espaço escolar, criados e elaborados a partir de leis e regimentos, não podem ser pensados como algo estático ou apenas como um programa de estudos, mas sim como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído por quem os vivencia diariamente.

Além disso, como já frisamos algumas vezes, o espaço escolar precisa ser entendido como espaço dinâmico e interativo, que cotidianamente vai se construindo por meio das artes de fazer dos sujeitos que usam e exercem suas práticas nos espaços escolares (CERTEAU, 1998). Assim sendo, envolve diversos fatores político e ideológico ao conhecimento, às

atividades diárias de professores e estudantes nas salas de aula e, de como entendemos tudo isso, pois a vida da instituição escola é dinâmica e de movimento constante.

É fato que há uma relação intrínseca entre o corpo coletivo da escola e, sendo assim, pensar na organização da escola a partir de leis nacionais vigentes significa pensar um cotidiano que se reorganiza diariamente, que se faz e refaz, entre “estratégias e táticas” cotidianas e que se (re)constrói a cada momento, considerando o conjunto de educadores que se apropriam dele e dos demais agentes educacionais.

Torna-se necessário analisar a manipulação pelos praticantes e os modos de proceder da criatividade cotidiana, desse modo, a representação ensinada não indica o modo como ela é concebida pelos usuários e sua utilização. Há a necessidade de analisar a manipulação pelos praticantes que não a fabricam, pois os usuários se reapropriam do espaço ao seu modo e vão constituindo práticas diárias, ou seja, vão construindo maneiras de fazer com táticas dos consumidores articuladas sobre os detalhes do cotidiano.

Certeau (1998) quando se refere ao conceito de *estratégias*, cita como sendo ações que supõe a existência de um lugar de onde se podem dirigir as relações com uma exterioridade. Já a ideia de *tática* leva à interioridade, pois se trata de uma “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio” (p. 99). A distinção entre os dois conceitos reside, principalmente, no tipo de operação que se pode efetuar. As *estratégias* demandam um lugar de poder, de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. Em síntese, as estratégias são capazes de produzir e impor, já as *táticas* só permitem utilizar, manipular e alterar algo.

Conforme Certeau (1998), existe também a formalidade das práticas na medida em que há uma lógica dessas práticas, vista nesse caso como regras. Há também a engenhosidade dos considerados fracos, possibilitando uma “politização das práticas cotidianas”, atribuindo as produções dos sujeitos de sentido e significações. Assim, os consumidores, homens ordinários, traçam caminhos indeterminados e essas trajetórias “circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida” (Ibidem, p. 97).

Certeau (1998) busca o enquadramento das ditas “massas anônimas” e as maneiras de fazer cotidianas dessas massas. Ele identifica que essas massas agem subversivamente no campo simbólico à ordem estabelecida, às práticas de consumo como ideias, valores e

produtos, em que operam os usuários, considerados aqui como o *homem ordinário*, e que não são passivos e nem totalmente disciplinados. O autor acredita nas práticas subversivas dos homens tidos como comuns.

A defesa de Certeau (1998) de estudar o cotidiano como campo passível de investigação é, pois, uma maneira de dizer que o cotidiano precisa ser percebido como um território, produto de um longo processo de socialização promovido, principalmente, pela interação do indivíduo ao seu grupo social, grupo esse onde são apreendidos os elementos cognitivos, convicções e comportamentos que o conduzirão pelo decorrer da vida.

Nesse sentido, a interação de formas identitárias é percebida por Certeau (1998) como a constituição de um sinal que transforma o espaço geográfico em um lugar simbólico que permeia por toda a vida, é a estrutura do cotidiano. O mundo das objetivações, lugar de onde parte as ações políticas, econômicas, linguagem, o sistema de hábitos. O estudioso demonstra que a ação subversiva silenciosa do cotidiano coloca-se em dissonância com práticas de uniformização e obediência dos homens ordinários, impostas pelos mecanismos de controles.

Nesse ínterim, quando nos propusemos a estudar o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro a partir das narrativas de ex-alunas, tivemos como pretensão analisar como as professoras se apropriaram dessas estratégias estabelecidas através de regulamentações e criavam, a partir daí, táticas de resistência no seu cotidiano escolar.

No semestre letivo 2016.1, no curso do Mestrado em Educação da UERN tivemos a oportunidade de participar da disciplina *A construção do Habitus*, ministrada pelo professor Gilson Ricardo de M. Pereira. Nesta disciplina, realizamos leituras sobre os conceitos de *habitus* e *capital cultural*, sistematizados principalmente pelo estudioso Pierre Bourdieu e pelo pesquisador brasileiro Jessé de Souza, o que contribuiu com nosso trabalho por clarificar e problematizar o papel da escola na sociedade, a partir do olhar sociológico apresentado pelos autores.

Conforme Bourdieu (2009), o modo pelo qual uma determinada classe é educada e condicionada produz *habitus*, gerando práticas regulares e reguladas que se manifesta no nosso cotidiano diário por meio de nossas ações e que são transmitidas (inculcadas) de forma a garantir a conformidade das práticas e suas regularidades nas futuras gerações. Já o termo capital cultural foi criado por esse estudioso, para explicar como a cultura passa a ser utilizada e transformada como instrumento de dominação que gera uma imposição da classe dominante

sobre a classe dominada. Estudar esses conceitos que Bourdieu defende, tornou-se importante por trazer um olhar sociológico acerca da complexidade que se constitui a escola, a partir da experiência de quem vive e constrói esse cotidiano, sendo possível desvelar as formas intrínsecas ao cotidiano que é real e não só o previsto nos documentos e regimentos oficiais.

Para Certeau (1998), a resistência subversiva silenciosa da dominação é variável ao tempo, mas também é duradoura, pois a desigualdade é fator permanente nas relações sociais. Assim, é fundamental que possamos explorar os espaços sociais onde a ação cotidiana emerge e se estabelece, bem como analisar suas táticas reacionárias às imposições sociais do sistema, como o espaço da escola.

Por exemplo, como estamos nos referindo ao cotidiano escolar, podemos pensar no currículo estabelecido a partir de normatizações governamentais que se tem como representação oficial, mas também por se apresentar em sua materialização cotidiana de cada escola, num movimento prático dos agentes escolares. Certeau (1998) inverte o modo de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando o que chama “*astúcias anônimas das artes de fazer*” chamando a atenção para as táticas práticas que compõem a arte e que operam dentro do lugar.

É mister enfatizar que a obra desse autor apresenta evidências de que por traz da totalização existe uma estranheza e modificação do cotidiano que não vem à superfície de forma tão clara. Quando esse pesquisador estudou as astúcias dos consumidores e como esses rompem com todas as formas de uniformização e obediência, o autor estava interessado pelas maneiras de práticas cotidianas. O referido autor desafia a captarmos as artes de fazer um caminho de investigação pela sondagem, analisando os caminhos da lucidez e da ação (DURAN, 2012).

Assim, nos propusemos a identificar nas narrativas das ex-alunas as atividades práticas que aconteciam no espaço escolar no período em estudo e fizemos uma análise das duas principais leis educacionais que regulamentavam o Ensino Primário no período estudado. Com isso, buscamos apreender como as professoras internalizaram e como foram postas em prática as proposições difundidas para o ensino primário moderno no Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró, possibilitando entender como os sujeitos constroem e convivem em seus diferentes contextos/cotidianos, sem desconsiderar suas pluralidades e especificidades.

3.2 - Memórias

Como nosso trabalho está inserido dentro do campo da história da educação e precisamos recorrer às memórias de pessoas que viveram e experienciaram esse cotidiano, vimos como pertinente e fundamental trazermos aqui um breve esclarecimento de como estamos concebendo o conceito de memória, pois como já ressaltamos, necessitamos recorrer às memórias das colaboradoras da pesquisa para atender ao nosso objeto de estudo, tendo em vista que as narrativas compreendem a principal fonte de investigação do método da história Oral.

Buscamos leituras para compreender o trabalho com memórias em autores como Pollak (1992), Halbwachs (1990) e Albuquerque Junior (2006) o que nos ajudou no processo de interpretação das narrativas das ex-alunas sobre aspectos do cotidiano escolar e revelados a partir das memórias escolares.

Segundo Pierre Nora (1993), estamos vivendo um processo de aceleração da história que, segundo autor, produz um passado morto, isso porque a massificação e a midiaticização causaram, de certo modo, o “extermínio” da memória. Já o autor Walter Benjamin (1994), em seu texto *O narrador*, demonstra uma real preocupação de que a experiência do narrar esteja em vias de extinção na nossa sociedade. Conforme Benjamin, são cada vez mais raras na modernidade as pessoas que sabem e estão dispostas a narrar devidamente, pois é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura há um tempo, a faculdade de intercambiar experiências.

Trabalhar com memórias é algo que requer cuidado e zelo por se tratar de um exercício capaz de fazer aflorar lembranças, recordações e informações que configuram novos sentidos ao presente, podendo trazer vivências pessoais e sentimentos profundos do sujeito carregados de atribuições e de significados. No que corresponde a esse ponto, Figueiredo (2007, p. 139) afirma:

As memórias oferecem um corpo de reflexões profundas e inspiradoras. Sim as memórias podem muito bem ser a matéria prima de transformações desejáveis. É lá neste recanto do tempo passado que se pode perceber as causas muitas das nossas ‘indevidas’ perturbações.

A memória pode ser interpretativa, pois está condicionada a um contexto histórico que envolve o sujeito, a um relacionamento familiar, social, profissional, enfim, a diversos fatores, dentre eles, a relação que esse mantém com os grupos sociais. Desse modo, lembrar não seria reviver o fato tal qual como ele ocorreu, mas seria sim repensar, reconstruir e/ou refazer com pensamentos do hoje, as experiências que vivenciamos no ontem. Isso porque, não somos a mesma pessoa que viveu aquele momento no passado, trazemos uma carga de experiências, ideias, juízos, valores e concepções que foram alteradas no decorrer da nossa vida, isso porque a memória individual grava, exclui, relembra.

Segundo Michael Pollak (1992), as memórias possuem estreita relação com a identidade social. Para este autor, a memória é um fenômeno construído individual e coletivamente que constitui e transforma o sentimento de pertencimento a uma determinada coletividade ou grupo. Sendo assim, a memória se constitui como um fenômeno que traz em si lembranças individuais e coletivas construídas socialmente que pode sofrer transformações e mudanças constantes, pois a memória seleciona acontecimentos do passado, visando definir e reforçar o sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

Assim, como uma “memória enquadrada”, uma história de vida colhida por meio da entrevista oral, esse resumo condensado de uma história social individual, é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada. Mas assim como no caso de uma memória coletiva, essas variações de uma história de vida são limitadas. Tanto no nível individual como no nível do grupo, tudo se passa como se coerência e continuidade fossem comumente admitidas como os sinais distintivos de uma memória crível e de um sentido de identidade assegurados (POLLAK, 1989, P. 3-15).

Nesse sentido, fica evidente que a memória apesar de parecer um fenômeno individual deve ser compreendida como um fenômeno que é construído também coletivamente e que pode sofrer mutações ao longo do tempo (HALBWACHS, 1990). Os acontecimentos vividos individualmente e os vivenciados em grupo (tabela) forma, o que podemos chamar de elementos constituintes da memória. Esta é, portanto, seletiva e sofre um processo de organização e reorganização contínua que pode selecionar fatos importantes para gravar ou excluir, compondo desse modo, a identidade do ser. Nesse sentido, a construção da identidade do sujeito dentro de uma dada coletividade ou sociedade é constituída pelas memórias. E é

isso que buscamos ver quando decidimos evocar as memórias escolares de mulheres que estudaram na escola investigada.

Albuquerque Junior (2006) lembra que há uma carência de discussão sobre o que é memória quando se trata de trabalhos que envolvem História Oral, o que gera, segundo o autor, vícios teóricos metodológicos, cabendo ao historiador conhecer bem o conceito de memórias e história para que não venha a classificar e/ou acreditar que estão apenas transmitindo a memória de alguém. Ressalta ainda que os historiadores que trabalham com memórias tem um trabalho de reinventar o passado, reconstruindo-o a partir de dados fornecidos pelo presente. O autor destaca que “a relação dos historiadores com as memórias é uma relação de certo modo, de violência”, pois o gestar histórias, na concepção do autor, seria violar memórias.

Maurice Halbwachs (1990) ao desenvolver suas observações sobre memória coletiva e memória individual, lembra que “apelamos aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma”. De acordo com as observações desse pesquisador, o depoimento não teria sentido senão em relação a um grupo do qual faz parte, acontecimento vivido em comum, e por isso depende do quadro de referência no qual evoluem o grupo e o indivíduo. Assim, de acordo com Halbwachs (1990) cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, que pode mudar de acordo com o lugar que ocupa e das relações e experiências de vida, sendo ponto de intersecções.

Também discorrendo sobre memória individual e coletiva, Albuquerque Junior (2006, p. 6) enfatiza:

Esta aparente unidade que é a “memória individual” e na verdade uma multiplicidade de correntes de pensamento coletivo. Por isso, a “memória coletiva” não é apenas uma somatória das “memórias individuais”, mas, ao contrário, é um campo discurso e de força em que estas memórias individuais se configuram. São os outros indivíduos que nos ajudam a fixar o conteúdo e a forma de nossas recordações, que acreditam nelas e nos responsabilizam por minudências de que não recordávamos.

Pollak (1992), sistematizando sobre o que é a memória, enfatiza que tem como elementos constitutivos os acontecimentos, pessoas (não necessariamente do nosso tempo) e lugares (casa, registros, arquivos), lugares inclusive fora do espaço-tempo podem constituir

lugar importante para a memória do grupo, transferências e projeções e vestígios datados da memória. Esse autor ressalta que a memória não se resume à vida de uma pessoa, mas também é uma construção coletiva, um fenômeno construído, organizado a partir do presente, e em parte, herdada. Nesse sentido, podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si, nesse caso, a identidade carrega a imagem de si e dos outros (POLLAK, 1992, p. 200-212).

Nesse ínterim, recorreremos à memória de três ex-alunas do Grupo Escolar 30 de Setembro como recurso primeiro e imprescindível neste estudo, por ser uma fonte principal da história oral e por vir carregadas de experiências vivas de quem viveu o cotidiano da escola nos anos de 1950 a 1965.

CAPÍTULO IV

O GRUPO ESCOLAR E O ENSINO PRIMÁRIO NO RIO GRANDE DO NORTE ⁸

“Começai pelos sentidos e nunca ensineis a um menino o que ele puder descobrir por si”.

(Pestalozzi)

Consideramos imprescindível realizar uma discussão aqui nesse relatório de pesquisa sobre a configuração do novo modelo de instituição escolar pensado e construído pelo governo republicano e implantado no Brasil como moderno: os Grupos Escolares. Aproveitamos no primeiro tópico deste capítulo para destacar o ideário renovador desse tipo de escola que estava se constituindo e que se opunha veementemente à escola antiga, tida como tradicional. No tópico seguinte, trouxemos a história da fundação do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró, segundo grupo criado no estado do Rio Grande do Norte e que teve uma grande relevância para a educação do município. Em seguida, no tópico 4.3, fizemos uma breve apresentação das duas leis que embasavam e davam suporte ao ensino brasileiro, e enfocamos em especial, discussões sobre o Ensino Primário.

4.1 - A instituição escolar moderna: os Grupos Escolares no Rio Grande do Norte e seu ideário

Quando voltamos o nosso olhar rapidamente sobre o início do processo educativo no Brasil, nos deparamos com a organização social da Colônia e a chegada aqui da Companhia de Jesus que se preocuparam com implantação de colégios destinados ao povo gentil. Como sabemos, após a Independência, foi aprovada a primeira Lei de 15 de outubro de 1827 destinada à educação escolar, que defendia a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. Percebemos na História da Educação brasileira que ela começa,

⁸ Versões preliminares deste capítulo foram apresentadas em forma de comunicação e de artigo nos 2 primeiros semestres do Mestrado (2015.2 e 2016.1) nos respectivos eventos: VII Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, Seminário Nacional de Ensino Médio – SENACEM e VII Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográfica – CIPA.

mesmo que timidamente, com uma certa preocupação com o ensino básico, no entanto, naquele momento tal medida pouco alterou o quadro de ensino elementar no Brasil.

No Séc. XIX, eram vários os modelos de escolarização que vigoravam no Brasil, funcionando em sua maioria em locais improvisados, pequenos e anti-higiênicos, e ainda assim, nem todas as crianças tinham acesso a esse tipo de escolarização. Compreendemos que esse fator fez com que aumentasse ainda mais o caráter classista do ensino, na medida em que apenas as famílias de posses podiam pagar aulas particulares para seus filhos. Outro fator, como ressalta Freitas (2009), foi a Constituição da República de 1891 que determinou aos estados a responsabilidade pela educação primária e profissional, enquanto que à União caberia a educação secundária e superior, oficializando assim a distância na prática entre a educação da classe dominante e a das classes baixas.

O início do século XX ficou marcado pela tentativa de abertura e acessibilidade da escola ao povo, afirmando-se como uma instituição central da sociedade civilizada. Seguindo essa tendência, no Brasil passou-se a incentivar e a propagar a educação escolar a fim de construir uma sociedade letrada, já que a instrução escolar representava um indício de desenvolvimento de um país moderno. Era o momento no qual a sociedade brasileira passava por transformações econômicas, políticas e sociais que exigiam a modernização e a racionalização dos setores público e privado. Assim, a escola também passou a ser vista como meio de transmitir à população um conjunto de valores culturais e morais necessários à consolidação do pretendido Estado Moderno, tendo em vista as novas perspectivas de vida e de trabalho que se almejava. O Governo, então, na tentativa de superar as Escolas de Primeiras Letras (determinada pela aprovação da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827) coloca como meta primordial repensar a educação brasileira, em especial, a educação primária e secundária (SAVIANI, 2007).

De acordo com Pinheiro (1997), o novo modelo de sociedade exigia mudanças na área educacional, transformando a escola no que concerne à sua estrutura física e no campo organizacional, se preocupando inclusive com a construção e a localização dos prédios educacionais. Entretanto, essa escola que visava formar o novo cidadão para uma modernidade não atendeu a todos, pois o acesso era mínimo e geralmente era a classe mais abastada que tinha interesse e possibilidade em frequentar esse tipo de instituição educativa. E nisso evidencia-se que a instituição escola, de certo modo, foi uma instituição de privilégios para poucos.

As transformações sociais foram, aos poucos, conduzindo a construção efetiva da instituição social Escola, que começou a se afirmar como espaço legítimo/legitimador da educação formal, suscitando assim, a grande preocupação com a implantação de um método de ensino inovador, materiais pedagógicos modernos, estrutura física adequada e com a qualificação docente para atuar nesses espaços formativos. Nesse momento, começa a se estabelecer uma cultura escolar que, podemos afirmar, prevalece até os dias atuais, como por exemplo, a rotina e os rituais escolares que modificaram a escola em sua organização e estrutura, iniciando um processo de imposição de um padrão de identidade de vocabulário e de saberes.

A escola pública moderna começou a ser discutida pelos defensores do Movimento Iluminista no Século XVIII na Europa, já aqui no Brasil, com o advento do governo republicano em 1889, um dos objetivos primordiais passou a ser o de reformar o sistema educacional brasileiro e fazer educação formal o seu marco central, influenciados justamente pelo movimento da Revolução Francesa, que defendia formas de civilizar a sociedade através da educação escolar (SILVA, 2010).

De acordo com estudo de Faria Filho (2006), foi a partir do século XIX que começaram a perceber a necessidade de escolarização para o povo brasileiro, inclusive para negros, índios e mulheres. Com o desejado progresso do país e com a valorização educacional, a escola em residências passa a ser criticada pelo novo ideário educacional. Para o governo era inaceitável que as aulas continuassem a ser ministradas em residências particulares, pois esse tipo de escola funcionava em prédios residenciais, geralmente eram nas casas de professores e não tinha estrutura física e pedagógica adequada para tal atividade. Podemos observar uma grande preocupação por parte da elite política que pretendia imprimir, na sociedade, hábitos civilizados e para isso era imprescindível suprimir as escolas que funcionavam em residências, pois como enfatizamos acima, essas escolas não ofereciam estrutura, materiais didáticos e móveis adequados à educação tida como moderna.

Outro aspecto preocupante desse modelo era a existência da escola multisseriada, que pela presença de crianças com características heterogêneas de idade e de aprendizagem, contribuía para o professor atender o aluno individualmente, fator que ocasionava desperdício de tempo, ócio ao resto da turma e dificultava a aprendizagem. O ideário pedagógico da época começou a perceber que se uma sala de aula composta por alunos de idades e níveis de aprendizagem semelhantes auxiliava o mestre a desenvolver o método simultâneo de ensino,

ensinando vários alunos ao mesmo tempo, pois todos estariam aptos a estudar os mesmos conteúdos, evitando assim a ociosidade, a indisciplina e, conseqüentemente, as possíveis punições.

Aos poucos, o Governo começou a providenciar a construção de instalações para o Ensino Primário público, denominando essas instituições de grupos escolares. Recebeu esse título, pelo fato de reunir em um mesmo prédio várias escolas, sob uma única figura de direção escolar. Na estrutura anterior de ensino, as escolas primárias, então chamadas de Primeiras Letras, eram classes isoladas ou avulsas, ou seja, uma escola era composta de uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo grande de alunos em níveis diferentes de aprendizagem. E essas escolas, uma vez reunidas, deram origem aos denominados, Grupos Escolares (FARIA FILHO, 2006).

Os estudos de Pinheiro (2001) apontam acerca da implantação dos grupos escolares como um processo para a construção de uma sociedade que pretendia se tornar moderna. De acordo com a autora, havia a necessidade de um planejamento criterioso relacionado à edificação das instituições escolares sendo essas ainda, submetidas à avaliação do Conselho de Instrução Pública. Essa preocupação com a construção dos novos espaços refletia também os ideais políticos governamentais de formar o homem público para uma sociedade moderna. Nesse sentido, surge a preocupação com a estrutura física dos prédios escolares, pois a arquitetura moderna seria um dos focos do novo cenário urbano, como destaca Bencostta (2005, p. 70):

A localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime.

Dessa forma, a escola construída na Primeira República começou a trazer várias novidades educativas, dentre elas, como já citamos, a implantação das escolas seriadas, agrupando alunos de acordo com a idade e níveis de aprendizagem. Por isso, os grupos escolares eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento de alunos se dava de acordo com o grau em que situavam, passando gradativamente até concluir o ensino primário. Com a construção dessas instituições, o governo explicitava claramente sua intenção de mostrar o antes e o depois do governo republicano, no que concerne ao setor educativo. Conforme Pinheiro (2001, p. 33), “no Brasil, o projeto republicano de difusão do

acesso à leitura e à escrita, tratava também da implantação de uma instituição educativa comprometida com a modernização da sociedade brasileira”.

À guisa de esclarecimento, enfatizamos que o discurso sobre o desenvolvimento e ampliação do ensino, não enfocava como primordial nesse momento todos os níveis, como primário, secundário e superior, o que parecia despertar interesse era a disseminação da escola primária, isso porque surgia uma grande preocupação com o grande índice de pessoas não alfabetizadas que além de serem consideradas sem cultura, não poderiam exercer o papel de eleitor. O analfabetismo era considerado naquele momento como um dos grandes problemas que impedia o progresso do Brasil e ao que percebemos, esse problema persistiu no tempo:

Em suma, apesar dos ponderosos avanços no âmbito socioeconômico desse período, o sistema educacional público continuou a mercê de um ensino elitista e paupérrimo, permitindo que metade da população permanecesse sem os preceitos básicos da educação, portanto, “analfabetos”. Assim, a realidade então vivida nessa ambiência, não correspondia àquela projetada pela Escola Nova (COSTA, 2014, P. 60).

Vale lembrar que, quando falamos da emergência da escola moderna e sua dimensão em todo o país, presumimos que ela não foi, por mais que pareça, construída de forma unânime em todo o território brasileiro, assim como os novos preceitos educacionais defendidos nem sempre foram colocados em prática nesses espaços escolares como, por exemplo, a abolição dos castigos físicos que foram defendidos pela inserção do Método Intuitivo de ensino e que mesmo assim continuaram a acontecer por muitos anos nos espaços escolares. E é compreensível que tenha ocorrido em ritmos e intensidades diferenciados em todo o Brasil, tendo em vista que essa escola cheia de novidade estrutural e pedagógica, não era simples e nem barata para o governo, e muitos representantes de províncias alegavam falta de incentivo financeiro, como destaca Costa (2014), apesar de haver essa defesa e incentivo. Ainda assim a precariedade do ensino primário no Rio Grande do Norte prevaleceu, sendo fundados prédios escolares modernos que simbolizavam a Escola Nova (Grupos Escolares) apenas nas principais cidades do Rio Grande do Norte.

A educação era, sem sombra de dúvidas, o grande trunfo que o Governo via em mãos para diminuir, de uma vez só, os maiores problemas dos brasileiros à medida que iria conduzir o Brasil para o caminho da modernidade por meio da alfabetização e civilização da grande massa populacional, conseguindo assim, mais eleitores. Jorge Nagle (1976) denomina esse

período como movimento do entusiasmo pela/da educação, pois o governo tratou de utilizar a educação como um meio de transmissão de valores culturais considerados necessários para se atingir as novas perspectivas que se pretendia para a época. Com esse objetivo, implantaram estabelecimentos educativos comprometidos com a modernização da sociedade, como ressalta Pinheiro (1997, p. 34):

A nova ordem social acaba por impor mudanças radicais também no campo da educação, passando a escola por transformações marcantes não apenas no que se refere à estrutura física mas, também e sobretudo, a uma nova forma de organização tanto administrativa, quanto didático-pedagógica.

É importante lembrar que essas mudanças foram mais visíveis em cidades grandes como, por exemplo, São Paulo e o Rio de Janeiro, que já em meados do século XIX estavam se consolidando como grandes metrópoles e se destacavam como os centros urbanos mais modernos do país. Se sobressaiam também no setor educacional, principalmente o estado de São Paulo, que estava servindo de parâmetro para o restante do país pela organização educativa e administrativa de seu sistema educacional.

No Rio Grande do Norte, o educador Nestor dos Santos Lima em 1913 foi conferir de perto a sistemática de ensino oferecida nas escolas republicanas de São Paulo e, a partir dessa experiência, esse educador norte-rio-grandense elabora um relatório descrevendo minuciosamente o funcionamento, a estrutura, a organização, o currículo e os métodos empregados naquelas instituições. Essa experiência foi decisiva para transformar esse educador supracitado em um defensor ardoroso da implantação desse modelo de ensino no Rio Grande do Norte. Assim, sob a ótica dos grupos escolares e escolas normais paulistas é que o nosso estado sistematiza a educação potiguar e expande esse modelo educacional aos vários municípios do estado (SILVA, 2010).

Com todas essas mudanças, citadas até agora, surge uma grande discussão sobre o novo método de ensino para essas escolas e, o Método Intuitivo de Ensino passa a ser considerado o mais adequado. A título de esclarecimento, esse método foi divulgado no Brasil por Rui Barbosa em 1886 por meio do livro: *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Allison Calkins, cuja primeira edição data de 1861, mas só veio ser mais divulgado efetivamente com o regime republicano (SILVA, 2010). Esse método privilegiava a aprendizagem através dos sentidos, o toque, a experimentação, a manipulação dos objetos em estudo. Assim, não

importava mais a memorização, a repetição, mas sim as atividades experimentais que propiciassem conhecimento.

Outra reforma advinda da concepção do método intuitivo foi a defesa da abolição dos castigos físicos praticados em sala de aula, implantando o sistema de premiação como maneira de incentivar e motivar o aluno. Nesse sentido, para punir comportamentos indesejados os educadores eram orientados a seguir, a partir de então, as regras dos regimentos internos das instituições escolares. Conforme a gravidade da ação do aluno, os regimentos admitiam aplicar advertências públicas e individuais, reclusão na hora do recreio e ao término da aula, proibição de frequentar as aulas e nos casos mais graves, empregava a expulsão da escola. Novos conhecimentos sobre a infância e críticas sobre o modo autoritário dos adultos (professores) sobre a criança (aluno) foram contribuindo para diminuir as relações de violência entre os principais agentes da escola e atenuar as rejeições à escola.

Em relação ao currículo escolar, Araújo (1982, p. 118, 120) afirma que a partir da Reforma Pinto de Abreu, aqui no Rio Grande do Norte, o currículo da educação primária passou a ser composto por tais disciplinas:

[...] Leitura e Escrita, Contabilidade, Lições de Coisas, Língua Nacional, Noções de Geografia, Rudimentos de História Pátria, Instrução Moral e Cívica, Economia Doméstica, Desenho, Cantos Escolares, Trabalhos Manuais, Exercícios Físicos.

Destacamos as disciplinas Rudimentos de História Pátria e Educação Moral e Cívica ministradas nos espaços escolares como um instrumento para preparar o verdadeiro cidadão. O fator primordial dessas disciplinas era disseminar, divulgar os ideais republicanos, valores patrióticos, tendo em vista que a educação passou a ser concebida como responsável pela organização da nação, formando, moldando, lapidando e repassando valores aos indivíduos (crianças) para que, no futuro, os mesmos possam representar sua pátria.

Com o novo cotidiano escolar, surgia a preocupação também com a higiene e a formação de um povo ordeiro, educado, organizado, limpo não só fisicamente como também, mentalmente. Associada ao incentivo à prática de higiene, outra disciplina considerada primordial nesse período era a responsável pelas práticas educativas corporais, que era orientada no sentido de promover hábitos saudáveis e disciplinadores. O exercício físico na escola começou a ser vinculado à prática de higiene escolar e física do aluno. Assim sendo, a educação física foi pensada e planejada como momento adequado para despertar hábitos

saudáveis na futura geração, aumentando os cuidados com o corpo são, a saúde e ampliando o seu olhar sobre a assistência higiênica das crianças.

Além dessas mudanças estruturais e curriculares, a mudança no ensino previa também modificações no trabalho docente. A começar pela formação profissional exigida a todos os professores que lecionavam nos grupos escolares, tal formação passou a ser oferecido pela Escola Normal, com duração de quatro anos. Se os Grupos Escolares surgem para atender uma nova proposta de orientação metodológica, exigindo mestres qualificados para o novo modelo de ensino, a Escola Normal nasce com a missão de formar o novo mestre, ou seja, professores que fossem capazes de ministrar o ensino primário conforme as novas exigências educacionais.

Assim, a ação do professor no seu cotidiano em sala de aula, estava sendo modificada com a adoção de vários documentos, como: diários, fichas pedagógicas, planos e relatórios. O professor deveria adotar, a partir de então, procedimentos didático-metodológicos baseados em princípios do método intuitivo de ensino, como está registrado no Regimento Interno dos Grupos Escolares (Art.75, p. 30):

e) ensinar todas as materias do programma e concretizar o ensino, adaptando os processos intuitivos e evitando, quando possível, o modo individual e a aprendizagem puramente de memória; (SIC)

A escola primária, ao que percebemos, teve a função de proporcionar a instrução escolar ao povo para atender aos novos preceitos civilizatórios desejados pelos governantes. Esse período foi marcado por profundas mudanças na estrutura das escolas públicas primárias brasileiras, pois tudo na escola foi muito bem pensado com vista possibilitar dispositivos civilizatórios para a construção do novo cidadão, pois os representantes do povo almejavam transformar os “súditos em cidadãos, desocupados em trabalhadores, bárbaros em civilizados” (FARIA FILHO, 2000, p. 128). Para isso, não pouparam esforços na defesa da escola como principal meio de formar e transformar o cidadão para estar apto a colaborar com a ordem e o progresso da República.

Como vimos até agora, a escola se transformou em um equipamento educacional popular e com credibilidade para a ascensão da sociedade brasileira no que concerne à civilização e ao progresso durante o período da Primeira República. A partir do advento do

governo republicano, a escola passou a ser projetada para se firmar como a grande referência que anunciava e propagava os novos tempos. Para alguns, essa crença era considerada um tanto quanto romanesca, mas não podemos negar que a responsabilidade e o papel social que foram atribuídos à escola naquele período foram conduzindo a uma afirmação da escola como instituição social planejada pedagógico e fisicamente para o ato de educar, que significava muito mais do que ler, escrever, fazer contas e votar, tornava-se uma instituição legitimadora que tinha a nobre missão de formar o novo cidadão.

Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908-1913), o então Governador do Estado do Rio Grande do Norte, envia o Senhor Nestor dos Santos Lima para conferir de perto e observar a organização dos grupos escolares do estado de São Paulo. Em mensagem proferida ao Congresso Legislativo do Rio Grande do Norte em 1913, o Governador Alberto Maranhão declara, (p. 14):

Por acto de 28 de dezembro do anno passado, commissionei o director da Escola Normal, Dr. Nestor dos Santos Lima, para observar os melhoramentos introduzidos na technica do ensino primário e normal do Rio de Janeiro e São Paulo, afim de applical-os nos estabelecimentos officiaes do estado (SIC).

A partir dessa experiência, como já mencionamos, Nestor dos Santos Lima elabora um documento norteador para as novas instituições escolares e esse relatório constituiu-se em um subsídio para a reforma educacional, no tocante às informações referentes à higiene escolar, organização, os métodos e conteúdos do ensino primário e Normal no Rio Grande do Norte.

No Rio Grande do Norte, a implantação do Grupo Escolar Augusto Severo foi em 12 de junho de 1908 na capital potiguar (SILVA, 2007). Esse estabelecimento foi o primeiro no estado a seguir o modelo dos grupos escolares paulistas, servindo de referência e modelo para os demais grupos do estado. De acordo com Araújo e Moreira (2006, p. 197), a cerimônia de inauguração do grupo escolar de Natal foi assistida por várias autoridades políticas e educacionais do estado, além de professores, alunos e cidadãos.

Depois da implantação do Grupo Escolar Modelo, abriu oportunidade para que outros grupos escolares fossem criados no estado. De acordo com estudos de Araújo (1982, p.127) de 1908 a 1927 foram inaugurados 39 grupos escolares em diversos municípios do estado, os primeiros quinze grupos foram nas seguintes cidades: Natal, Mossoró, Caicó, Acari, Caraúbas, Martins, Serra Negra, São José, Goianinha, Pedro Velho, Jardim do Seridó, Papari, Pau dos Ferros, Arez e Açú (ARAÚJO, 1982).

Assim, os grupos escolares no Brasil e no Rio Grande do Norte começam a surgir para atender às expectativas de modernidade do pensamento do novo governo. E como esse tipo de escola foi criado e estruturado em Mossoró? Discorremos a seguir no próximo tópico sobre a fundação do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró e traremos informações que consideramos importantes sobre a estrutura, nomes de docentes, práticas efetivas nesse espaço que nos ajudaram a conhecer e compreender a importância dessa intuição para a história da educação do povo mossoroense.

4.3.1 - A escola moderna em Mossoró: a fundação Grupo Escolar 30 de Setembro

Como sabemos, a instituição denominada de grupo escolar passou a fazer parte de um modelo de organização que visava o projeto de educação popular, ao passo que a educação se volta nesse momento para a formação/produção dos indivíduos que constituiriam a nova sociedade republicana, marcando o nascer de um tempo inovador. Nesse ínterim, os grupos escolares começam a ser construídos trazendo várias novidades educativas e com eles, o governo explicitava claramente sua intenção de mostrar o antes e o depois do governo republicano, no que concerne ao setor educativo. Essa forma de ensino também chegou ao estado do Rio Grande do Norte e em Mossoró.

O município de Mossoró foi criado, de acordo com Cascudo (1998), pela lei provincial nº 246 de 15 de março de 1852, tendo como sede a Vila Mossoró, chamado anteriormente Povoação de Santa Luzia de Mossoró e é elevada à Cidade em 09 de novembro de 1870. Em 1909, no município, dentro do contexto educacional, já tinha em funcionamento o Colégio 7 de Setembro (1900), o Colégio Santa Luzia (1901) e algumas escolas isoladas. No campo social e econômico existia e reivindicação da construção da Estrada de Ferro que facilitaria o transporte e relações econômicas. Já contava com mercado público, igreja matriz, agência de correios e indústria algodoeira. A iluminação pública da cidade ainda era a querosene ou gasolina.



Figura 3 - Colégio Sete de Setembro- 1904 (Fonte: <http://blogdoborjao.blogspot.com.br>)

A escassez de água nesse ano massacrou o povo de Mossoró e região, pois a seca prolongada e a falta de uma barragem reservatória, gerou muitos transtornos e comentários em diversos documentários, como no COMÉRCIO de 5 de setembro do respectivo ano, conforme nos apresenta Brito (1980, p. 69-75):

[...] amanhecer e anoitecer vendo vãos os quatro cantos de casa, sem precisar fazer fogo por não ter o que por ao lume, é a mais triste condição em que pode chegar um povo. É este o Estado em que se encontra não só a população pobre deste município como as outras localidades deste Estado (SIC).

Foi neste contexto social que o primeiro grupo escolar no município de Mossoró foi fundado pelo decreto nº 180, de 15 de novembro de 1908 pelo Governador Dr. Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão. Recebeu o nome de Grupo Escolar 30 de Setembro, tendo sua instalação oficial no dia 12 de maio de 1909, com sessão solene realizada na Intendência Municipal. Transcrevemos parte do Decreto abaixo:

Decreto nº 180, de 15 de novembro de 1908,

O governador do Estado do Rio Grande do Norte, usando da atribuição conferida pela lei nº 2459 de 22 de Novembro de 1907 e de acordo com o art. 4º de decreto nº 178 de 29 de Abril do corrente ano,

DECRETA:

Art. 1º - É criado na cidade de Mossoró um grupo escolar denominado trinta de Setembro compreendendo uma escola masculina, uma feminina e uma mista infantil. (...)

Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 15 de novembro de 1908, 20º da República.

Alberto Maranhão

Esta instituição funcionava anexada à Escola Normal de Mossoró, instituição responsável pela formação dos professores que atuavam nesse tipo de instituição.



Figura 4- Escola Normal de Mossoró- 1924 (Fonte: <http://www.blogdogemaia.com>)

No período da fundação do Grupo Escolar 30 de Setembro o Presidente da Intendência era o Sr. Luiz Colombo Ferreira Pinto. A cerimônia de instalação, com sessão solene, contou com a presença de autoridades locais, professores, alunos e familiares, tendo como orador oficial o Dr. José Augusto Bezerra de Medeiros, Diretor Interino da Instrução Pública do Governo. Felipe Guerra, Juiz de Direito, falou na cerimônia representando o Governador do Estado. Este Grupo Escolar, segundo grupo criado em todo Estado, foi organizado dentro dos moldes de uma pedagogia considerada moderna para a época (NONATO, 1968).

O primeiro Diretor do Grupo, Francisco Gurgel do Amaral colaborou para selecionar os professores para atuar no curso primário. Os primeiros docentes foram: Olda Marinho Rodrigues (1º Ano), Perpétua de Souza Noronha (2º Ano), José de Vasconcelos (3º Ano) e Felipe Guerra (4º Ano). O diretor Francisco Gurgel era natural de Apodi, tinha o curso de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife da turma de 1910. Também foi promotor da Comarca de Mossoró. A professora Olda Marinho Rodrigues era diplomada pela Escola Normal de Natal e em 1913 foi transferida para o Grupo Escolar Barão de Mipibu, na cidade de São José de Mipibu. A outra professora, Perpétua de Souza Noronha, fez o primeiro ano da Escola Normal do Recife, veio morar em Mossoró e foi contratada em 1909 pelo Governo do Estado, para lecionar no Grupo Escolar “30 de Setembro” que acabava de ser inaugurado, permanecendo até 1911. O Professor José de Vasconcelos era jornalista e diretor do jornal “O Nordeste” teve o seu nome vinculado ao ensino através de várias iniciativas como organizador de conjuntos musicais, por ser regente e professor de música. (NONATO, 1968). Com o tempo outros professores passaram a fazer parte do Grupo Escolar 30 de Setembro como: Maria Leão, Martins de Vasconcelos, Francisco Gurgel do Amaral, Idalina Gurjão, Emília Pinto de Abreu, José Rodrigues Filho, Isabel Dina de Souza e Francisco Leite de Carvalho.

O Grupo Escolar 30 de Setembro, teve ainda como diretores em anos sucessivos os professores: José Martins de Vasconcelos, Alfredo Dias de Medeiros, José Rodrigues Filho e Eliseu de Oliveira Viana. Este último educador assumiu a direção do grupo de 14/02/1914 até o ano de 1922, quando em virtude da inauguração da Escola Normal de Mossoró, foi designado diretor da instituição de ensino responsável pela prática pedagógica dos alunos daquela Escola de Curso Secundário. Nos 14 anos em que ficou a frente do grupo, reorganizou, reestruturou o ensino na instituição, defendendo e pondo em prática ações docentes modernas embasadas principalmente, em concepções acerca do ensino intuitivo defendida por educadores como Pestalozzi⁹ e Froebel¹⁰ (WANDERLEY, 1971).

O prédio em que funcionou o Grupo Escolar durante anos era patrimônio da Prefeitura de Mossoró e foi construído em 1900 para abrigar o Colégio 7 de Setembro, primeiro

⁹ Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 1746 na Suíça. Antecipando concepções do movimento da Escola Nova, Pestalozzi afirmava que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais por meio dos sentidos.

¹⁰ Friedrich Froebel nasceu em Oberweissbach na Alemanha, em 1782. Fortemente influenciado pelas ideias de Pestalozzi, desenvolve suas teorias pedagógicas e põe em prática em suas escolas.

estabelecimento de curso secundário de Mossoró, dirigido pelo Professor Antônio Gomes de Arruda Barreto. O local da construção era na Rua Dionísio da Filgueira localizada no centro de Mossoró. O Grupo Escolar 30 de Setembro atualmente é denominado de Escola Estadual 30 de Setembro e funciona desde 13 de fevereiro de 1984 no bairro abolição III, quando foi inaugurada a construção de seu prédio próprio no Governo do Dr. José Agripino Maia. Oferece a população, principalmente dos bairros Abolições e Santa Delmira de Mossoró, o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Nessa instituição em estudo, o Grupo Escolar 30 de Setembro, o ensino no período de fundação era misto, funcionando o grupo em dois turnos. De acordo com os registros de Brito (1980, p. 95) as matrículas no Grupo Escolar 30 de Setembro no ano de 1910 foram de 145 alunos, sendo 66 alunos no curso elementar masculino, 39 no curso elementar feminino e 40 no infantil misto. Deste total de alunos, 86 teve frequência média durante o todo o ano.

O sentimento patriótico que era disseminado nas instituições educativas por meio principalmente, das disciplinas *História da Pátria* e *Instrução Moral e Cívica*, também expressavam os ideais do governo de formar um povo ordeiro, que desenvolveria um amor por sua pátria e por isso cuidaria e defenderia a mesma. Nesse sentido destacamos hino do Grupo Escolar 30 de Setembro, escrito pelo Dr. Pinto de Abreu que tinha todo sentido no feito abolicionista que a data de 30 de Setembro representa até os dias de hoje para Mossoró. O hino era intitulado de “Grupo Escolar 30 de Setembro”, foi cantado no dia da inauguração do Grupo e em momentos festivos. Suas estrofes eram as seguintes:

Escravos gemiam na pátria valente
Que deu Miguelino, que viu Camarão
E o povo responde seu grito plangente
Rompendo cadeias, partindo o grilhão.

Alvissareira
Bela Cidade
A vanguardeira
Da liberdade
Sempre Altaneira
Como um leão
Guarda a fronteira
Do seu torrão.

O norte desperta sedente de glória
Abaixo a senzala, cativos não mais
E o feito gravou-se no bronze da história
Caiu a Basilha, são todos iguais.

Como percebemos até aqui, o programa de ensino empregado na escola graduada esperava uniformizar o formato escolar e atingir a homogeneidade no ensino brasileiro. Vejamos como exemplo o calendário anual proposto para todos os grupos escolares estaduais, como trazem Araújo e Moreira (2006, p. 22):

A escola graduada comportava muitas outras dimensões, abarcando a abertura o término das classes de aulas (1º de fevereiro a 14 de novembro), a regularidade do horário das classes de aula (das 7 às 11 horas e das 13 às 17 horas, com intervalo de meia hora para o recreio), o calendário de férias (16 de novembro a 31 de janeiro e entre 22 de junho e 1º de julho), a natureza dos exames (provas escritas, orais e práticas) e os dias feriados (domingos, Carnaval, Semana Santa, festas juninas, feriados nacionais e do estado).

Romper com o modelo das “casas-escola” a partir da defesa de uma instituição formativa pública é uma inovação que se colocam com a institucionalização no Brasil da escola primária e isso nos permite afirmar que a escola moderna brasileira foi “inventada” no Brasil a partir da ascensão da República. Aconteceu também em Mossoró com a fundação do Grupo Escolar 30 de Setembro, a propagação da escola moderna, enquanto instituição pública destinada ao ensino formal dos cidadãos.

Falamos sobre a fundação do Grupo Escolar Modelo de Mossoró. No tópico seguinte discorreremos sobre a escola no período delimitado (anos de 1950 e 1960) e destacaremos as duas principais leis educacionais que vigoraram nos anos estudados e que trouxe direcionamentos importantes para a Educação Primária do Brasil. Faremos uma análise sobre a Lei que Organiza o Ensino Primário de 1946 e a Lei. 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para que pudéssemos ter um parâmetro para analisar como se apresentou o cotidiano escolar a partir da apreensão por parte do corpo docente, dessas regulamentações.

4.4 - A organização e as reformas do ensino conforme a legislação educacional vigente

Neste tópico, apresentamos a concepção da educação primária no Brasil nos anos em estudo, trazendo como embasamento principal as duas principais leis que vigoraram nesse período. Assim, caracterizamos os principais pontos sobre ambas as leis que buscou definir e organizar o ensino primário no Brasil e, conseqüentemente, no Rio Grande do Norte, com

isso, enfatizamos a relevância dessas legislações para o avanço da instituição escolar pública no país.

O objetivo maior de trazer tal discussão é por compreendermos que nos deu um norte do que se aproxima e/ou se distancia das práticas presentes no cotidiano escolar das professoras no Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró, e fizemos esse estudo das leis para entrelaçar com as narrativas reveladas.

Sabemos que a legislação escolar brasileira é pensada para sistematizar costumes e culturas que repercutirão nas práticas efetivas dos sujeitos durante o ato educativo, podendo perceber ou analisar a relação entre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola com a regulamentação das legislações educativas. Esse é um dos fatores que possibilita que a legislação possa ser utilizada como fonte ou como objeto de investigação em uma pesquisa.

As leis entram como forma interventiva instruindo para que as instituições pudessem, de certo modo, intervir sobre o público e agir pedagogicamente, ordenando as relações sociais. Nesse sentido, a legislação escolar é como um meio de ação interventiva do Estado para construir e transformar concepções de como a escola e o professor deveriam ser, estabelecendo identidades profissionais e o modelo mais adequado dos órgãos e cargos. Assim, por intermédio da legislação, podemos perceber a política educacional que prevalecia/prevalece em determinado período histórico, pois através desse tipo de documento podemos ver e apreender questões administrativas que estão implícitas na forma de orientação e fiscalização, chegando assim a regulamentar, de certo modo, o cotidiano escolar em seus horários e na divisão do tempo organizacional.

Conforme Gomes (2003), nos anos de 1930, a escolarização começou a propiciar um avanço significativo na alfabetização e incitou a civilização da grande massa populacional, na medida em que desejava profissionais capacitados e também mais eleitores. No decorrer das décadas de 1950 e 1960 alguns projetos no meio educacional começaram a ser aprovados e emergia uma crença na escola como missão de transformação social, pois tais Leis e Decretos atrelados ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova levam a uma série de iniciativas bem-sucedidas no campo da educação em prol da defesa da Escola pública no Brasil.

De acordo com a autora supracitada, a chegada do Movimento Militar de 1964 proporcionou um retrocesso no setor educacional brasileiro, deixando uma herança negativa para os anos seguintes. Nos anos de 1970 e 1980 o sistema público de ensino básico no Brasil passou por uma ampliação de oferta de educação escolar, mas a escola continuava sendo, de

certo modo, ineficiente e por isso propiciava uma alta taxa de analfabetismo, repetência e evasão. O caráter do ensino continuou fortemente seletivo, restrito e privilégio das elites.

Houve uma cobrança e uma demanda efetiva por educação crescente que pressionava o sistema para que ele abrisse oportunidades e vagas, mas o sistema acabava segregando com métodos tradicionais de ensino e avaliação meramente tradicionais, gerando uma luta desigual de permanência na escola. De acordo com dados divulgados pelo Ministério de Educação no ano de 2000, é perceptível um progresso de inserção da população de 07 a 14 anos na escola básica nos anos de 1990, tendo uma leve redução dos índices de analfabetismo em relação aos anos de 1950 (GOMES, 2003, p. 436).

O final do século XIX e o início do século XX constituem um período marcado por inovações tecnológicas e científicas. No meio educacional alguns pensadores também procuraram introduzir ideias e técnicas que tornassem o processo educativo mais eficiente e mais realizador para o ser humano. O movimento educacional conhecido como Escola Nova surgiu para propor novos caminhos a uma educação que transformasse inovando e ensinando a “aprender a aprender”. Tendo como principais representantes aqui no Brasil, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Aluísio de Azevedo.

No chamado Estado Novo, o ministro da justiça Francisco Campos promove várias reformas no âmbito federal. Na organização educacional, Gustavo Capanema representando o MEC promulgou leis orgânicas para o ensino, que ficaram conhecidas como Reformas Capanema amparando os vários segmentos da Educação, como veremos abaixo:

- a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-lei n. 8.621, 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC;
- h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2013. P. 269).

Os estudos, que perduraram de 1946 até 1961, versavam sobre centralização e descentralização da educação, o ensino primário gratuito e obrigatório, gratuidade e escolas públicas nos demais níveis de ensino, bem como normatização e regulamentação desta obrigatoriedade.

Analisando o Decreto Lei n.8.529 de 2 de janeiro de 1946 denominada de Lei Orgânica do Ensino Primário que rege o ensino primário no Brasil no período de 1946 a 1961, percebemos orientações organizacionais para esse nível de ensino na medida em que traz os objetivos e as finalidades da educação no ensino primário, a saber: proporcionar a iniciação cultural as crianças de sete a doze anos e as condições de desenvolver a personalidade e elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida. As categorias do ensino primário e de seus cursos estão expressas no artigo 2º, no qual enfatiza que o ensino primário abrangerá duas categorias de ensino, sendo elas o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos e o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

A estrutura curricular do ensino primário do curso primário elementar, com duração de quatro anos de estudos, compreendia:

I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física (Lei n.8.529, 1946).

O curso primário complementar de um ano tinha os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

I. Leitura e linguagem oral e escrita. II, Aritmética e geometria. III. Geografia história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; IV. Ciências naturais e higiene. V. Conhecimentos das atividades econômicas da região. VI. Desenho. VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. VIII. Canto orfeônico. IX. Educação física. Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura (Lei n.8.529, 1946).

Sobre a orientação geral em seu artigo 10, o ensino primário fundamental deveria atender aos seguintes princípios:

a) Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo, os interesses naturais da infância; b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo; f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana (Lei n.8.529, 1946).

Quanto à administração e organização do ensino primário, os estados, os territórios e o Distrito Federal providenciariam a organização do respectivo sistema de ensino primário, atendendo aos seguintes pontos:

a) planejamento dos serviços de ensino, em cada ano, de tal modo que a rede escolar primária satisfaça às necessidades de todos os núcleos da população; b) organização, para cumprimento progressivo, de um plano de construções e aparelhamento escolar; c) preparo do professorado e do pessoal de administração segundo as necessidades do número das unidades escolares e de sua distribuição geográfica; d) organização da carreira do professorado, em que se estabeleçam níveis progressivos de condigna remuneração; e) organização de órgãos técnicos centrais, para direção, orientação e fiscalização das atividades do ensino; f) organização dos serviços de assistência aos escolares; g) execução das normas de obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar; h) organização das instituições complementares da escola; i) coordenação das atividades dos órgãos referidos no item e com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Saúde, para mais perfeita articulação dos sistemas regionais, e crescente aperfeiçoamento técnico pedagógico (Lei n.8.529, 1946).

Dos tipos de estabelecimentos de ensino primário foram caracterizados por designações especiais, segundo ministrem um ou mais cursos, e sejam mantidos pelos poderes públicos ou por particulares, como veremos abaixo:

I. Escola isolada (E.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente. II. Escolas reunidas (E.R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores. III. Grupo escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes. IV. Escola supletiva (E.S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores (Lei n.8.529, 1946).

Em relação ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/61, foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 e entrou em vigor em 1962, sendo modificada por emendas e artigos e reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96. Tal lei prevê os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro. Ao longo dos anos do surgimento da primeira LDB, diversas foram as emendas que alteraram o texto regulamentar e legislativo da lei 4.024/61, bem como das subsequentes, marcando o progresso das diretrizes e bases nacionais da educação.

A partir da constituição promulgada em 1946, começa-se a se estabelecer elementos para a construção educacional do Brasil, dentre esses elementos, incumbia a União a competência para legislar sobre as diretrizes educacionais nacional. Sendo assim, o então ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, organizou uma comissão para elaborar um projeto da LDB que ficou sob a presidência de Lourenço Filho. Tal comissão composta por 16 membros era integrada por educadores que defendia uma tendência pedagógica renovadora. O projeto passou um tempo arquivado até que houvesse abertura para outras discussões em 1957, sendo tais discussões marcadas pelos debates e conflitos entre os defensores das escolas particulares e os das escolas públicas (SAVIANI, 2013, P. 281; 284).

Ao analisarmos os artigos da Lei de Diretrizes e Bases 1961, percebemos a articulação com as diretrizes da formação e a intencionalidade de romper a antiga estrutura do sistema educacional, impondo algumas mudanças no agir profissional do professor e, conseqüentemente nas necessidades formativas do professor para atender as demandas.

No que concerne ao Ensino Primário, a Lei de Diretrizes e Bases 1961, traz em seu artigo 25, como objetivo “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”. Sendo essa etapa obrigatória para alunos a partir de sete anos de idade, tinha duração de quatro a seis anos.

Vimos neste capítulo como a escola primária intitulada Grupo Escolar se organizou e se estruturou a nível nacional, Estadual e como esse modelo escolar foi fundado em Mossoró. Entrelaçado a isso falamos resumidamente sobre as duas leis que embasaram a educação primária no período em estudo. Toda essa contextualização é importante para o leitor poder entrar, a partir do próximo capítulo, nas narrativas das ex-alunas que estudaram no Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró no período de 1950 a 1965.

CAPÍTULO V

O COTIDIANO DA ESCOLA NAS NARRATIVAS DOS PROTETORES DA MEMÓRIA

“A memória—coisa estranha! — não registra a duração concreta... é pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências”.

(Bachelard)

Este capítulo está organizado com informações referentes às vozes das ex-alunas colaboradoras da pesquisa, das quais traremos as narrativas sobre suas lembranças como alunas da instituição em estudo e sobre as práticas diárias desenvolvidas nesse espaço escolar. Assim, este tópico foi desenvolvido a partir de diálogos realizadas com as ex-alunas do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró que estudaram no período de 1950 a 1965, e buscamos através das entrevistas individuais, invocar as memórias mais marcantes sobre os mais diversos aspectos cotidianos que aconteciam no âmbito escolar. Aqui, elas narraram suas aprendizagens experienciais na escola primária e por meio de suas subjetividades, puderam explicitar significações para as ações diárias naquele espaço educativo. Portanto, neste ponto, as ex-alunas compartilharam as suas narrativas referentes às práticas cotidianas na escola primária.

Nos capítulos anteriores, discorremos sobre a criação dos grupos escolares no contexto brasileiro, particularmente enfatizamos que o Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró/RN representou um modelo de organização da instrução primária. Neste sentido, a organização da educação primária na forma de grupos escolares corresponde a uma proposta historicamente avançada entre aproximações e apropriações de formas de organização pedagógica do trabalho moderno.

Identificamos nos documentos (leis, decretos e regimentos) a representação das inquietações da época, a reinvenção da cultura escolar segundo as aspirações republicanas de uma possível homogeneização das práticas culturais formadoras e conformadoras ao homem novo da modernidade. A educação seria, na proposta do governo, o ponto de partida para suprir o antigo e formar o cidadão, desenvolvendo a disciplina, a obediência, hábitos de

higiene e cultura necessários à integração deste novo homem na cidade urbano-industrial que se pretendia impor. Nesse ínterim, o Grupo Escolar, assim, se apresentava enquanto espaço diferenciado da igreja, das Escolas de Primeiras Letras, da família e do ócio das ruas, constituindo-se como uma forma escolar eficiente, por agrupar, racionalizando e ensinando ao mesmo tempo, o conhecimento e o trabalho pedagógico escolar.

Como isso se reafirmava de forma prática no contexto do espaço escolar, só os sujeitos que vivenciaram de perto podem nos revelar e nos dar pistas de como acontecia esses preceitos de modernização educacional, defendidos dentro das políticas educacionais organizadas e estabelecidas para o ensino primário. Sabemos inclusive que ao impor um projeto modernizador para as escolas públicas, ainda assim, eram poucas as instituições modelares que simbolizavam o desejo de inovação do governo, enquanto que outras instituições públicas de ensino padeciam de problemas e carências no que tange a estrutura física e humana. No caso do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró/RN, percebemos que teve uma representatividade por ter sido o segundo grupo a ser fundado no Rio Grande do Norte e por se constituir como uma instituição modelo para a cidade.

Compreendemos que a história vivida em uma instituição extrapola a sua organização, datas, decretos e/ou leis, pois sabemos que são todos esses elementos juntos e complementados com o fazer dos sujeitos atuantes neste espaço que formam a identidade da escola, representada de forma viva no seu cotidiano, expressando aquilo que acompanhou as várias nuances e foi se formando no seu contexto, e apresentando os elementos constitutivos dessa identidade.

Entendemos que as relações estão imbricadas. As leis centralizaram as Normas e Diretrizes no âmbito Nacional no setor educacional, no caso específico aqui, sobre o Ensino Primário, no entanto, no espaço vivo e dinâmico da escola o cotidiano se apresenta, como já frisamos, de forma a trazer implicações dessas apropriações de normas, mas também das particularidades daqueles que compõe a Escola, sujeitos atuantes nesse processo diário do espaço escolar e que apreendem de forma particular.

Neste capítulo, estaremos trazendo as vozes de ex-alunas para que possamos compreender como se apresentava o cotidiano escolar e como esse era inventado e reinventado pelos sujeitos atuantes nesse espaço na perspectiva de atender as exigências políticas educacionais da época. Ao nos arriscar a analisar as narrativas de três mulheres que estudaram entre 1950 a 1965, estamos concebendo que todo conhecimento traz consigo, ainda

que implicitamente, toda nossa forma de ser, fazer, estar e conceber o mundo. Por isso, ao propormos compreender o cotidiano escolar planejado nos documentos e revelado nas narrativas, estamos também tentando entender a construção e a representatividade da escola e do seu cotidiano para outros sujeitos, independente do período. Nesse sentido, as colaboradoras desta pesquisa se apresentam como personagens primordiais e fomentadoras do diálogo que nos propomos a fazer sobre o cotidiano escolar, trazendo as lembranças da escola a partir das vozes dos sujeitos que vivenciaram de perto e que construíram a identidade de uma instituição educacional.

5.1 - As Narradoras da Pesquisa: buscando nas memórias aspectos do Cotidiano da escola

Oportunizar a voz a pessoas consideradas comuns e exercitarmos a escuta das narrativas, com o qual já se preocupava Walter Benjamin (1994) em *O Narrador*, é algo que começou a ser possível, como detalhamos no capítulo II deste relatório de pesquisa, desde a contribuição da História Nova, defendida pelos idealizadores da Escola de Annales (Burke, 1992) que por meio de reivindicações, passou a discutir outras possibilidades de fontes, metodologias de investigação e novos objetos de pesquisa. A partir das novas possibilidades de fontes de pesquisa, a memória passou a se apresentar como valioso acervo de investigação.

Michael Pollak (1992) discorrendo sobre memória enfatiza que esta se constitui como um fenômeno que traz intrínseco em si, lembranças individuais e coletivas construídas socialmente que pode sofrer transformações e mudanças constantemente. Assim, a memória é interpretativa, pois está condicionada a um contexto histórico que envolve o sujeito em um relacionamento familiar, social, profissional, enfim, a diversos fatores, dentre eles a relação que o mesmo mantém com os grupos sociais. Nesse sentido, afirmamos que não somos os mesmos que vivemos determinadas experiências no passado, pois trazemos uma carga de ideias, juízos, valores e concepções que foram alteradas no decorrer da nossa vida.

Nesse ínterim, compreendemos que as memórias de um sujeito não são fechadas em si mesmo, tendo em vista que não são somente de cunho individual, mas também coletivo. Assim, rememorar não seria reconstruir com ideias atuais a experiência do passado, porque nossa percepção se altera conforme o passar do tempo e com ela, nossas concepções (HALBWACHS, 1990).

A memória coletiva para Meneses (1992, p. 15) é:

Um sistema organizado de lembranças cujo suporte são grupos sociais espacial e temporalmente situados. Melhor que grupos é preferível falar de redes de inter-relações estruturadas, imbricadas em circuitos de comunicação. Essa memória assegura a coesão e a solidariedade do grupo e ganha a relevância nos momentos de crise e pressão. Não é espontânea: para manter-se, precisa permanentemente ser reavivada. É, por isso, que é da ordem da vivência, do mito e não busca coerência, unificação. Várias memórias coletivas podem coexistir, relacionando-se de múltiplas formas.

O autor sublinha que há a necessidade de reavivar essa memória a fim de trazer à tona momentos vividos pelos sujeitos em determinados momentos da sua vida, essas memórias estão interligadas de modo que tona-se uma memória coletiva. No nosso caso, estivemos evocando memórias sobre uma determinada fase de vida dessas ex-alunas de modo a relacionar, intercruzar esses dados com informações advindas de documentos. Nesse sentido, nosso trabalho se baseia no documento e na memória coletiva, onde estivemos fazendo o cruzamento de informações de fontes, de forma a colocar em prática o exercício investigativo e a exploração da memória oral.

Isto posto, entendemos que as narrativas orais de três ex-alunas não possibilitarão reviver todos os momentos de sua trajetória enquanto aluna do Grupo Escolar no período em estudo, mas o que pretendemos fazer aqui, foi uma análise de algumas das lembranças mais marcantes que as alunas selecionaram (conscientemente ou não) e guardaram na memória como significativa de um determinado momento da sua vida de estudante e, partindo dessas memórias, analisamos o cotidiano vivido nesse espaço escolar embasados nas leis educacionais vigentes e no aporte teórico.

Sabemos que a memória possui mecanismos de seleção e descarte e tais lembranças, reminiscências e/ou esquecimentos estão carregados de significações para o sujeito. Por isso, o processo de escuta deve ser atento e respeitoso, sem seguir obrigatoriamente, uma ordem cronológica dos fatos, pois é a relevância dos acontecimentos que faz revelar e aflorar as memórias sobre determinado fato vivido, neste caso, memórias escolares no Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró/RN. Esse Grupo Escolar se apresentou no cenário das escolas primárias do Rio Grande do Norte de forma a se configurar como uma escola de referência e de credibilidade no processo educacional do município, passando uma imagem positiva da

escola para a sociedade como exemplo de instituição confiável ao ponto de ser muito procurada, ainda que o acesso a esse espaço ainda fosse restrito a poucos.

Sobre esse assunto, com a palavra, as colaboradoras da pesquisa:

A escola, para mim, era um local fabuloso. As salas de aula não eram tão largas, mas as carteiras tinham espaço para colocar o material escolar e a merenda (não existia merenda escolar, nos meus primeiros anos de escola), Tinha uma tamarineira frondosa na entrada, em frente a Diretoria e Secretaria, e na época da safra, apanhávamos as vagens de tamarindo e comíamos, com prazer. [...] Não era fácil conseguir vaga. [...] Não existiam muitas alternativas no centro da cidade. Em alguns bairros, as escolas não eram consideradas de igual nível ao 30 de Setembro. Claro, para quem podia pagar, o colégio das Freiras (para as meninas) e o dos padres (para os meninos) eram considerados os melhores na cidade, inclusive para alunos de outros estados e municípios (Lourdes Kain).

Era o melhor colégio de Mossoró. É tanto que quando eu cheguei, minha mãe foi morar no Bom Jardim (bairro) e uma vizinha disse que me colocasse no grupo escolar, porque era o melhor colégio de Mossoró. E minha mãe quase não conseguia vaga. Essa minha matrícula foi até meio difícil, assim de conseguir. Eu ia a pé todos os dias ia e voltava a pé. Tinha um ônibus, mas não passava perto da nossa casa, então a gente ia a pé mesmo (Maria das Graças).



Figura 4 - Instituto de Educação de Mossoró - prédio onde funcionava o Grupo Escolar nos turnos matutino e vespertino nos anos em estudo. (Fonte: <http://blogdoborjao.blogspot.com.br>)

Endossamos, assim, as palavras das ex-alunas ao afirmar que a representatividade da escola e o interesse e participação da família nesse processo educacional foi algo primordial para o prosseguimento dos estudos das filhas no Grupo Escolar 30 de Setembro. Quando questionamos a importância da educação escolar, as ex-alunas narraram sobre a preocupação que seus pais tinham para conseguir matricular os filhos na escola pública, ressaltando as dificuldades e sacrifícios que as crianças tinham que se submeter para poderem frequentar a escola e estudar durante todo o ano letivo.

Meus pais e meus avós maternos, além de minhas tias exerceram importante influência em nossa iniciação escolar. Meu pai, me presenteou aos dois anos de idade, com um alfabeto de madeira e construiu cubos com vogais para me estimular a formar palavras. Aos 3 anos de idade, conseguia ler frases inteiras. Meu pai acreditava no poder da Tabuada e me iniciou cedo nas 4 Operações. Todos os dias, ele preparava operações de somar e diminuir como se fossem um dever de casa, além de ter que decorar as tabuadas. Seguiram-se multiplicação e divisão. Nossa mãe nos orientava em leituras e meus avós, muito devotos, faziam novenas, que eram lidas pelos filhos e netos (Lourdes Kain).

Bem, a educação escolar era tudo. Nós éramos 09 filhos. Mas ele botou Todos iam estudar. Naquela época só entrava na escola depois dos sete anos não tinha a pré-escola. Eu tive dois irmãos mais novos que estudaram no Jardim de Infância modelo, mas na minha época não tinha educação infantil. Mas a maioria entrava na escola com 7, 8, 9 anos. Era um sacrifício. Eu já vinha de lá. Meu pai foi morar em Goiás, lá não tinha escola para a gente, então minha mãe ensinou a gente a escrever na cartilha. Minha mãe chamava a Cartilha. Aí quando eu cheguei em Martins, minha mãe queria me colocar no 1º ano porque eu tinha feito a cartilha, tinha lido a carta do ABC, já escrevia meu nome. Já sabia fazer as quatro operações. Muito pequena ainda e já saia tudo isso. Lá em Martins minha mãe foi me matricular e eu estava tão adiantada que me colocaram no 2º ano. [...] Mamãe que me ensinou. Ela pegava uma caixa de fósforo, pegava as letras da carta de ABC cortava e colocava dentro e tirava e começava a perguntar: que letra é essa? Então eu aprendi o alfabeto com mamãe. Aprendi a ler mesmo com mamãe. Ah, minha mãe foi quem me alfabetizou, porque meu pai foi embora para Goiás e minha mãe que me ensinou. Meu pai colocava umas contas com não sei quantas parcelas. Então eu peguei esse ritmo e até hoje sou boa em matemática [...] E papai criar 09 filhos [...] ele era louco que todo mundo estudasse. Eu era a mais velha da família, e naquele tempo antes de ir pra escola, a gente tinha que encher os potes d'água puxando do chafariz. Como eu era a mais velha, eu tinha que acordar de 5 da manhã com meu irmão para encher os potes todos. Eu ia puxando a roladeira, minha sorte era que chafariz era bem pertinho de casa, aí ficava mais fácil pra mim. Que papai me levantava madrugada para fazer as obrigações. E eu fazia com o maior gosto, querendo terminar que era pra ir pra minha escola estudar (Maria das Graças).

Minha mãe antes de ser vereadora ela foi professora na zona rural no sítio Camurupim. Ela praticamente foi quem educou meus irmãos mais velhos. Ela como professora teve uma escola Reunida lá que funcionava dentro da residência dela, mas eu não me lembro dessa parte. [...] E lá funcionava dentro da casa dela. Ela era a professora e ensinava. Então ela alfabetizou eu e meus irmãos. [...] Tinha que estudar, primeiro os estudos depois as brincadeiras. A noite a gente tirava aquele horário pra estudar. Ai de tarde a gente podia ir pro meio da rua, brincar de queimado, jogar bandeirinha, e sempre gostei muito de esportes, brincar de tudo (Dona Lurdinha).

Percebemos fortemente influências das famílias no processo de aprendizagem formal das filhas, citando os pais, em especial a mãe, como primeiros alfabetizadores nessa etapa de ensino. Compreendemos que esse fator foi de suma importância para que viesse despertar o interesse na continuidade dos estudos por parte alunas e a conquista dos diplomas, primeiramente de Exame de Admissão e, alguns anos depois, de Curso Técnico e/ou Superior.

Quando questionamos sobre a conquista e a representatividade do diploma para a sua família, percebemos a emoção no olhar e no falar das nossas entrevistadas, demonstrando nesse momento o valor sentimental e social que a escola representava para as famílias. Sobre esse assunto, discorrem:

Nossa! (...) Para papai, foi muita felicidade. Ficou muito orgulhoso da filha. Para meu pai, ele achava que eu já poderia parar. Isso porque ele achava que aquilo já era minha formatura, que eu poderia me dedicar aos afazeres da culinária, do corte e costura. Mas eu não queria parar. (...) Eu ficava numa tristeza tão grande. (...) Aí chegou um padrinho meu lá em casa, e explicou para meu pai como era e disse: deixe sua filha estudar. Quando meu padrinho foi embora, meu pai disse para minha mãe que podia fazer minha matrícula. Eu já tinha feito o exame de admissão, aliás, eu ainda não tinha feito porque meu pai achava que não precisava, quando ele permitiu, ai foi quando eu fui fazer. Passei no exame de admissão, fiz o ginásio e até hoje não parei de estudar. Eu não quis fazer a Escola Normal, eu estudei científico e alguns anos depois fiz faculdade (Maria das Graças).

Nossos pais estiveram sempre ligados em nosso progresso na Escola, assinavam Boletim, discutiam a compra de livros, estimulavam e cobravam. Quando fui fazer o Exame de Admissão ao Ginásio, alguns colegas tinham aulas particulares, mas passávamos por um período de dificuldades financeiras e não podíamos arcar com os custos. Assim, minha avo tomou emprestado de uma professora, alguns pôsteres utilizados para orientar os trabalhos de Português: narração, composição, etc, para que eu treinasse em casa para o exame. Meu pai discutiu a parte de aritmética, operações fundamentais, frações e noções de geometria, sistema métrico, etc. Meu avo que também era meu padrinho de batismo, tinha como objetivo me ver

Professora Primária. A intenção era tão forte, que ele reservou uma vaca para ser vendida quando da minha formatura para comprar um anel. Assim foi feito! Infelizmente, ele não estava vivo para presenciar (Lourdes Kain).

Aos 06 anos eu fui morar com minha tia, certo? Então a partir dos 06 anos, minha educação toda foi minha tia. Minha tia, ela já faleceu, todas duas, tanto minha mãe como minha tia. Mas minha mãe sempre me incentivou muito na parte do estudo. Apesar de não morar com minha mãe ela foi muito presente, praticamente ela ia me ver quase todos os dias e saber como eu tava. E na parte assim de reclamações e de castigos era minha mãe. Minha tia chamava e minha mãe, ela foi muito influente, demais. [...] ela queria demais negócio de estudo, tudo era incentiva e fazia o sacrifício. Quando eu fui fazer minha faculdade na UERN, pagava né, era a FURN, eu já trabalhava, mas ela disse eu quero pagar que é o que eu posso deixar para você de herança (Dona Lurdinha).

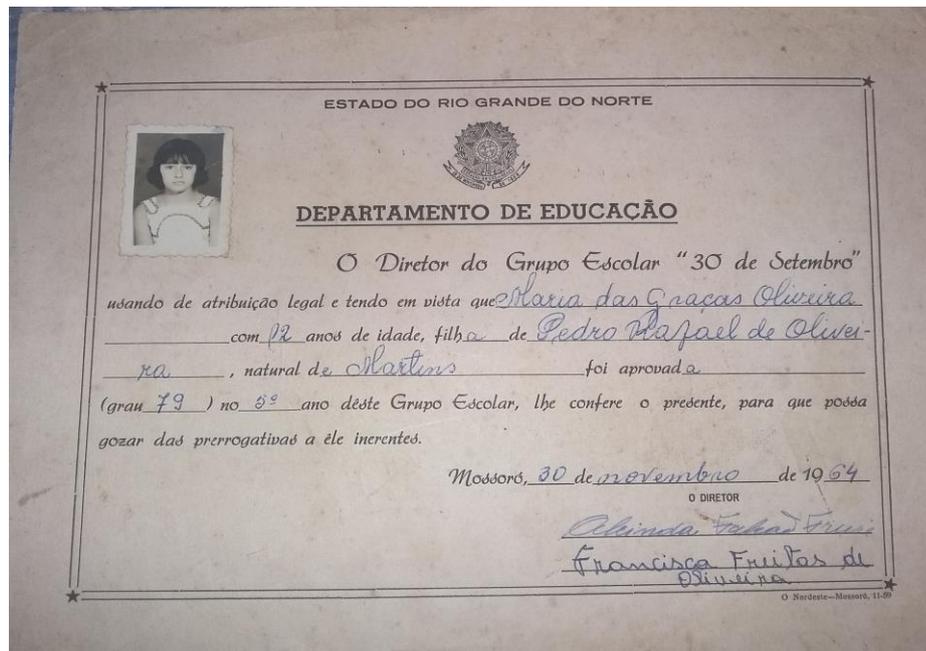


Figura 5 - Diploma de admissão¹¹ de uma das alunas (Fonte cedida por Maria das Graças Oliveira)

Com as palavras das ex-alunas sobre a família e sua relação com a escola, refletimos sobre como as transformações sociais foram, aos poucos, conduzindo a construção efetiva da instituição social Escola, que começou a se afirmar como espaço legítimo/legitimador da educação formal. O suporte teórico nos leva a entender que nesse período histórico houve a intencionalidade em disseminar a educação escolar no Brasil, muito embora, o número de

¹¹ Diploma de Admissão emitido em 20 de novembro de 1964 pelo Grupo Escolar 30 de Setembro.

escolas com essas características tenha se apresentado de forma reduzida, atendendo a uma pequena parcela da população, ainda assim, percebemos que a educação escolar possibilitou uma estrutura de escola que foi desenvolvendo uma cultura escolar que até hoje prevalece em nossas instituições.

Partimos para o próximo ponto deste capítulo focando nas categorias de análises acerca do Cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro, o que nos possibilitou mobilizar algumas representações da escola e seu cotidiano naquele período, percebendo a preocupação das políticas e normas com a implantação de um método de ensino inovador, materiais pedagógicos modernos, estrutura física adequada e, principalmente, com a qualificação docente. Nas narrativas veremos como tudo isso se configurava.

5.2 - Reinventando o Cotidiano: o que as narrativas revelam sobre as práticas do cotidiano escolar

Trazer um recorte da historicidade da instituição Grupo Escolar 30 de Setembro contribui para suscitar reflexões sobre a cultura escolar e colabora para pensarmos o papel da escola na atualidade, pois sabemos que, apesar da escola apresentar-se enquanto instituição que está em constante transformação, no entanto compreendemos que há determinados papéis que permanecem e são, de certo modo, cristalizados ao longo do tempo e que só podemos entender a partir do momento que clarearmos o ontem.

Pela discussão empregada aqui até agora, vislumbramos que a escola pública emerge de um contexto social em que a educação passa a ser atrelada à cidadania, na medida em que se preocupava com a formação do homem para as novas necessidades da sociedade. Apontando soluções, através de normas, rudimentos de uma cultura letrada, começa-se a se pensar e foi projetado um amplo projeto civilizador para ser colocado em prática nas escolas públicas, em especial, nas instituições denominadas de grupos escolares. Assim, as políticas educacionais se articulam com os debates intensos sobre os problemas do crescimento econômico e a modernização da sociedade.

Pelas narrativas, adentramos no universo educacional do Grupo Escolar através das entrevistadas, que naquele momento histórico eram alunas da instituição e vivenciaram de perto o cotidiano vivo da escola. Vimos representados nos ditos das alunas o movimento dinâmico da escola, percebemos preceitos de cientificidade no ensino, porém, relatam

questões que divergem das orientações previstas nas leis, regimentos e normatizações o que mostra que o cotidiano não se apresenta tal qual como é projetado.

Os estudos historiográficos pesquisados para essa produção mostram a importância da organização da instrução primária, no modelo de grupos escolares, para a universalização do projeto da modernidade, sendo lugar de produção, reprodução e inovação pedagógica, na medida em que seus professores, egressos da Escola Normal, tornaram-se os principais disseminadores de valores e práticas dos projetos culturalmente dominantes. Assim, veremos como tudo isso acontecia na ótica das colaboradoras da pesquisa. Para isso, focamos nosso olhar de análise sob os pontos relacionados ao contexto da sala de aula com as respectivas práticas pedagógicas exercidas pelas professoras e como aconteciam as festividades tão defendidas nesse modelo de escola republicana. Estivemos também tendo o cuidado de perceber sobre o processo de avaliação e disciplina escolar. Tudo isso associado ao contexto das configurações organizacionais e normativas do ensino público, especificamente, no Grupo Escolar 30 de Setembro.

5.2.1 - A sala de aula e as práticas pedagógicas

O certo é que a ação do professor, no seu cotidiano começou a ser transformada em sala de aula desde o advento dos grupos escolares, pois estava sendo planejada a modificação na sua estrutura e organização, com a defesa de adoção de vários documentos, como: diários, fichas pedagógicas, planos, relatórios e, acrescentando, o professor deveria adotar, a partir de então, procedimentos didático-metodológicos baseados em princípios do método intuitivo de ensino, como está registrado no Regimento Interno dos Grupos Escolares (Art.75, p. 30):

e)-ensinar todas as materias do programma e concretizar o ensino, adaptando os processos intuitivos e evitando, quando possível, o modo individual e a aprendizagem puramente de memória (SIC).

A partir de então, os professores que se destacassem pelo seu trabalho e dedicação na utilização dos princípios do método Intuitivo de Ensino eram recompensados com premiações como viagens, medalhas e gratificações adicionais sobre seus salários, como mostra o Registro Profissional do Código de Ensino de 1911 (p. 95):

Art. 42º - ao professor que se distinguir pela sua competencia e dedicaçãõ, a juizo do Conselho de Instrucção, além das preferências legaes em concursos de títulos, poderá o Governo conceder as seguintes recompensas:

- a) Viagem fora do Estado para observar e relatar os progressos do ensino;
- b) Premio Pestalozzi, consistindo em medalha de ouro, com effigie do celebre reformador;
- c) Premio Froebel, consistindo em medalha de prata, effigie do notavel pedagogo.

O ensino, de acordo com as normatizações, não mais privilegiaria na sua prática aulas meramente expositivas, com métodos mnemônicos, decorativos. A legislação indicava que o professor deveria procurar despertar o interesse do aluno com aulas criativas, desenvolver explicações envolventes, perguntas instigantes que proporcionassem a participação dos educandos, e diversas outras atividades como, dança, canto, dramatizações e passeios.

Chamamos atenção para um detalhe da narrativa abaixo, quando a aluna fala sobre os castigos físicos e destacamos o método Intuitivo de Ensino que chegou ao Brasil em meados do século XIX por meio da divulgação de Rui Barbosa com o livro: *Primeiras Lições de Coisas* de Norman Allison Calkins, que privilegiava a aprendizagem através dos sentidos. Esse método começa a ser questionado a partir do movimento da Escola Nova e esse movimento ganha abrangente visibilidade e aderência, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (SAVIANI, 2008).

Uma grande contribuição advinda do método intuitivo de ensino, como já mencionamos aqui em outro capítulo, foi a defesa da abolição dos castigos físicos praticados em sala de aula. Em contrapartida foi criada uma sistemática de punições, ditas psicológicas, como ressaltam Medeiros e Medeiros (2004):

[...] A criança aprenderia sem ser castigada pelos seus erros e sim recompensada pelos seus acertos. Quando errasse ao invés de receber castigos corporais as crianças recebiam repreensão, apenas como: a) repreensão perante a classe; b) privação de recreio, com execução de tarefas; c) retirada de cartões de boa nota; d) exclusão de quadro de honra; e) suspensão de três dias, com aviso ao responsável e à autoridade escolar; f) suspensão até oito dias; g) exclusão definitiva.

É o que confirma o Código de Ensino de 1911:

Art. 143. - São proibidos os castigos corporaes; a base da disciplina é o affecto recíproco dos mestres e discípulos.

Art. 144. - Como meios accessorios, os professores poderão empregar moderadamente prêmios e penas estatuídas nos Regimentos respectivos.

Vejamos o que narram sobre castigos e outros aspectos da sala de aula:

As professoras trabalhavam de forma muito disciplinadora, né. Castigo físico não tinha. Era só assim, deixar sem intervalo, fazer chamada oral, escrever o nome várias vezes, ficar de pé e de costas para a turma. Tinha prova e chamada oral (Maria das Graças).

A rotina da sala iniciava com a chamada e a cada dia, tínhamos atividades diferenciadas: ditado, cópia de textos, leitura, desenho, aritmética (Tabuada e Problemas), declamávamos poesias, discussões diversas, treinávamos a caligrafia, em cadernos próprios. A professora ao entrar era saudada (todas as crianças se levantavam), a mesa ficava no fundo da sala e as carteiras arrumadas lado a lado. Não lembro quantas crianças tinham em cada sala, mas não eram lotadas (Lourdes Kain).

Assim, ficar de castigo de costa pra turma, tinha, mas de ficar de joelho, não. Não, que eu lembre não, era só esses mesmos, ficar de castigo de costa pra turma, ficar sem intervalo, chamar a mãe, naquele tempo a mãe resolvia, tinha pulso, se fosse preciso apanhava até dentro da escola (Dona Lurdinha).

Foucault (2002), fazendo uma análise sobre punições, argumenta que a disciplina e o controle se instituíram nas escolas e em outros setores sociais como elementos repressores e regulamentadores das atividades e dos comportamentos considerados inadequados. Nas escolas, por exemplo, o controle, a vigilância e a punição podem ser substituídos por meio de métodos pedagógicos. Esses métodos, como por exemplo, castigos físicos, humilhações, privações, advertências são capazes de atingir simultaneamente toda uma turma, moldando atitudes e estabelecendo regras de conduta sociais.

Como era a relação entre professor e aluno? Esse foi um dos questionamentos que lançamos às entrevistadas. As mesmas ressaltaram que havia o respeito regado fortemente pelo temor de se chegar próximo à professora; também evidenciaram ação punitiva, que mesmo sendo orientado a não realização, como vimos acima, ainda persistia nas práticas de alguns professores.

Era boa. Tinha uma proximidade mas assim, a gente tinha muito respeito. Tinha aquele muro, barreira. Algumas a gente tinha um pouco de medo. Com a professora Ivanilda, ninguém podia pedir uma borracha de ninguém, porque tudo ela dizia que não estava nas normas escolares. Eu tinha receio porque presenciei castigo físico lá em Serrinha dos Pintos quando eu fui pela primeira vez para a escola. Fui ler a carta do ABC, aí a professora colocou numa família silábica e aí, eu já sabia decorada, mas a folha passou e eu não vi. Então a professora passou a régua na minha cabeça e botou para ficar em pé um bom pedaço (risos). (Maria das Graças).

Era professoral! Ensinavam, não eram interrompidas. Cordialmente, mas sem muita interação. Os professores eram os segundos pais (Lourdes Kain).

Sobre as lembranças das professoras, demonstraram lembrar os nomes das mestras e algumas características de cada uma, assim como um pouco de suas práticas enquanto docentes. Ao que percebemos, não houve um nome que perpassasse todos os anos delimitados para o estudo, pois as ex-alunas citam nomes de docentes diferentes. Leiamos o que elas falaram:

Quando eu cheguei no Grupo Escolar a professora era essa Ivanilda Lopes. Ou Melhor, sei que era Dona Ivanilda, mas não lembro se era Lopes. Veio na minha mente Lopes, mas agora tenho dúvidas. Depois no 4º ano foi Dona Edna Monte, que morava ali perto da União Caixerai. E Dona Nenzinha morava ali no Alto da Conceição. Era muito boa essa professora. Eu tenho lembranças maravilhosas dessa professora. Dona Edna também era muito boa. Já Dona Ivanilda era bem carrasca. Eram professoras que ensinavam lá, só lembro de professoras, não tinha professores. Mas o diretor era Sr Araújo (Maria das Graças).

Não lembro de todas. No primeiro ano, Rusinete Dantas, não lembro as do segundo e terceiro. No quarto, Noeme Chaves, de quem ganhei no fim do ano letivo, um Atlas, que ainda guardo, com as inscrições Aprovada Plenamente. No quinto ano, Hermelita Ferreira. [...] Iniciava com a Chamada e a cada dia, tínhamos atividades diferenciadas: Ditado, Cópia de textos, Leitura, Desenho, Aritmética (Tabuada e Problemas), Declamávamos poesias, discussões diversas, treinávamos a caligrafia, em cadernos próprios. Português, Aritmética, História, Geografia, Ciências, Desenho. [...] A professora falava, anotávamos, existia pouca interação, no sentido de não perguntar sobre o que fora explicado. As dúvidas eram tiradas na classe, na próxima aula (Lourdes Kain).

Maria José, na primeira série, acho que na segunda era Tereza, na terceira ou quarta Ivonir e Socorro, e na quinta Dona Lurdes Sabino. [...] Acho que

tinha 3 solteiras, por que Ivonir casou depois, Tereza e Maria José morreram novas, e Socorro e Dona Lurdes eram casadas (Dona Lurdinha)

Nas últimas décadas do século XIX, as discussões políticas em torno da educação feminina e da ampliação do ensino formal das mulheres se intensificaram. A Escola Normal, que oferecia formação profissional, passou a educar um número expressivo de moças e nessas instituições, elas iam à procura da profissão do magistério. Para Louro (2000, p. 78), a presença das mulheres na escola normal e no exercício do magistério “a princípio lentamente, depois de forma assustadora e forte” foi acompanhada pelo aumento da escolarização das camadas populares, ou mais especificamente, pela inserção das meninas na sala de aula. Isso justifica o fato de serem mencionadas nas narrativas apenas professoras, pois nessa época, décadas de 50 e 60, o magistério já teria passado pelo chamado processo de feminização do magistério.

Chamon (2005) lembra que para explicar a massificação da presença feminina em cursos normais e na docência, leva-se em conta um conjunto de fatores os quais não podem ser vistos isoladamente, ou seja, apenas da ótica do gênero, da educação, do discurso político ou da luta feminina, por espaço na sociedade, foi a junção disso tudo. A atividade do magistério, então, passou a ser considerada uma profissão eminentemente feminina.

Em contrapartida, outros cursos passaram a ser vistos como valorosos para homens e pessoas da elite nacional (ALMEIDA, 1998). É fato que ser professor era uma profissão valorizada mais social, cultural do que financeiramente. Nos dias atuais ainda há a necessidade de se lutar por direitos e valorização profissional dos professores, pois os resquícios históricos permanecem entranhados em nosso meio.

A narrativa abaixo revela concepções sobre inteligência e a atribuição da mesma com a profissão a ser escolhida, como se quanto mais inteligente fosse a criança, mais capacidade tinha para escolher ou optar por profissões valorizadas financeiramente e com status profissional.

Eu me dava bem com todas as professoras, porque eu era aquela aluna bem interessada, bem disciplinada que não dava trabalho a professora. E era primeira que fazia a atividade e a primeira que corria para mostrar. Eu recebia muito elogio delas. Elas diziam: minha filha você é muito inteligente tem que fazer medicina. Naquela época a medicina já era valorizada. Elas diziam que eu tinha que fazer medicina porque eu era muito inteligente (Maria das Graças).

Pronto, uma das coisas, é que eu não queria fazer Escola Normal, pra mim seria “o bicho”, e minha mãe disse, “você vai fazer”. Praticamente me obrigou. “Mamãe não quero”, “você vai fazer”. Naquela época a gente fazia a Escola Normal e o científico. Eu viajei pra Fortaleza e quando cheguei, ela já tinha feito minha matrícula. Eu já como professora, já ensinava na época, e ela me incentivou, e eu adorei fazer a Escola Normal. Outra coisa que eu queria muito era ter feito medicina. Ela me incentivou muito, eu queria muito, ela dizia “eu faço qualquer sacrifício na minha vida pra ver você médica”. Mas fiz dois vestibulares e não passei, isso depois da escola normal (Dona Lurdinha)

Fiz o Pedagógico e o Curso Técnico de Contabilidade. Enquanto cursava o terceiro ano pedagógico (iniciado no prédio do Grupo 30 de Setembro e Escola Normal, na Dionísio Filgueira e terminado no Instituto de Educação, 1961). Lecionei para a quarta serie no Grupo Escolar Moreira Dias, mas como era menor de idade, não pude ser remunerada! Como fui convidada a trabalhar em um escritório e precisava do dinheiro, optei por não me dedicar ao magistério. Iniciei o trabalho no final de 1961 (Lourdes Kain).

A utilização do trabalho feminino passou a levar em consideração que a mulher teria mais facilidades para conduzir as crianças nesse processo educativo, chegando até a se sobressair no discurso governamental apelando atribuições à natureza feminina, como algo natural do instinto maternal. No entanto, por trás desse discurso, havia a necessidade de suprir trabalhadores em outros espaços, o que era destinado ao público masculino. Isso tudo leva, no decorrer do tempo, a debates sobre a Profissionalização do Magistério, conduzindo discussões futuras sobre o investimento na formação e na valorização dos professores, passando assim, a formação a ser um critério essencial para a inserção na carreira.

Assim, a escola graduada foi implantada e caracterizou-se por ser uma escola urbana para atender às necessidades em massa, ocasionando a profissionalização feminina, advinda tradicionalmente com resquícios da hierarquia doméstica. É certo que a mulher aproveitou esse momento de oferta e ampliação de trabalho como uma alternativa para se inserir no mercado de trabalho, ainda que a remuneração fosse pouca ou inexistente naquele momento. A autora abaixo deixa clara a importância que teve esse fator para a inserção social da mulher no espaço profissional.

Todavia, não se pode subestimar a importância que a exigência da formação para o exercício docente teve para a profissionalização do magistério. Ser professora, ser professor, tornava-se uma profissão especial que requeria uma dada formação, o que a distinguia de outras profissões e dotava-a de especificidades. Para algumas mulheres, indubitavelmente significou uma

nova maneira de ser no mundo e novas possibilidades de inserção social (SOUZA, 1998, P. 69).

A formação foi um dos aspectos prioritários na proposta da reforma do Ensino Primário, no que tange especificamente à formação inicial. No entanto, sabemos que até os dias de hoje ainda há muito a ser feito em relação à valorização salarial dos professores, contudo a imagem positiva e valorização no sentido da profissão e do respeito ao mestre, era presente no espaço da escola como também em meio à sociedade.

Encontramos nas narrativas, pontos relacionados a esse assunto. Vejamos:

As professoras eram respeitadas, mas com uma profissão pouco remunerada, o que não mudou, com o tempo, infelizmente. Muitos pais almejavam o magistério para as filhas, Quando estudei no primário nunca tive um professor, somente professoras. [...] Fiz o Pedagógico e o Curso Técnico de Contabilidade. Enquanto cursava o terceiro ano pedagógico (iniciado no prédio do Grupo 30 de Setembro e Escola Normal, na Dionísio Filgueira e terminado no Instituto de Educação (1961), lecionei para a quarta série no Grupo Escolar Moreira Dias, mas como era menor de idade, não pude ser remunerada! Como fui convidada a trabalhar em um escritório e precisava do dinheiro, optei por não me dedicar ao magistério. Iniciei o trabalho no final de 1961 (Lourdes Kain).

[...] O melhor local para quem não podia pagar e o corpo docente tinha boa reputação. Ademais, era o local de treinamento das futuras professoras. [...] A garantia de ter estudado com vistas ao progresso, o relacionamento social, a estima pelos professores, o aprendizado para a vida, as amizades. Lembro da algumas amigas, embora tenha perdido contato, porque fui morar em Belém, depois São Paulo, Brasília e Inglaterra. Imagino que muitas tenham se dedicado ao magistério em Mossoró, ou em outras cidades, no Nordeste, ou em qualquer outro lugar do Brasil. Tivemos uma base sólida, no primário, graças ao 30 de Setembro! (Lourdes Kain).

Nas Legislações estudadas encontramos direcionamentos sobre quem poderia atuar no Ensino Primário, sobre a composição do corpo docente e sobre a administração escolar. Leiamos o que consta na Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946:

Art. 34. O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei. Art. 35. Os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das

suas escolas primárias. Art. 36. Os diretores de escolas públicas primária serão sempre escolhidos mediante concurso de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que hajam recebido curso de administração escolar.

Em relação à formação docente voltada para lecionar no Ensino Primário, a Lei 4.024/61 também norteia e direciona nos artigos 52 ao 57 como deve ser realizado esse processo formativo, assim como traça um perfil desse educador que atuará na formação de crianças o Ensino Primário. Como veremos abaixo:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio (LDB, 1961).

Ao que percebemos nos artigos citados, é um direcionamento para a formação desse professor que lecionará nos espaços educativos. Isso demonstra a preocupação por parte dos que pensam a educação naquele determinado momento, com a qualidade de formação e capacitação docente, ou seja, era necessário um novo relacionamento entre alunos e professores. Não bastava agora saber, era necessário agora saber ensinar. Continuamos a nos perguntar: E como esses educadores colocavam em prática nos seus espaços escolares? As Leis educacionais norteavam seus comportamentos e regulava o cotidiano escolar?

Essa exigência na formação repercutia no trabalho do professor em sala de aula, pois o mesmo estava sendo preparado para atuar nesse espaço e poder mobilizar seus conhecimentos para organizar suas aulas utilizando recursos para acrescer suas práticas e conduzir o aluno a um aprendizado mais significativo.

Como já mencionamos algumas vezes, a proposta educativa que surgiu a partir dos Grupos Escolares e dos defensores da Escola Nova, veio sugerir e trazer mudanças no método de ensino empregados nas ações pedagógicas dos professores e a inserção de materiais para deixar as aulas mais lúdicas e criativas. Procuramos saber, através das entrevistas, como isso acontecia no Grupo Escolar nos anos estudados. Uma das ex-alunas retrata como era o espaço da sala de aula e cita alguns recursos pedagógicos:

A professora ao entrar era saudada (todas as crianças se levantavam), a mesa ficava no fundo da sala e as carteiras arrumadas lado a lado. Não lembro quantas crianças tinham em cada sala, mas não eram lotadas. [...] Quadro-negro (lousa), mesa para a professora, mapas nas paredes, globo, pôsteres para aulas de português, nos 4 primeiros anos. Na sala do quinto ano, tinha uma área para aula de ciências, com esqueleto e materiais pedagógicos utilizados também para treinamento das professoras da Escola Normal, que funcionava no mesmo local (Lourdes Kain).

Com relação às aulas-passeio, as ex-alunas são categóricas:

Nunca tive uma aula a passeio! (Lourdes Kain).

Eu não lembro de nenhuma aula passeio, que eu lembre não (Maria das Graças).

Não, não teve (Dona Lurdinha).

Como percebemos, havia o discurso atualizado nos documentos sobre práticas pedagógicas, mas vemos perpetuar os conflitos entre as práticas inovadoras e as velhas, tidas como tradicionais. A regulamentação educacional previa que todos deveriam seguir um determinado método de ensino como se chegasse a atingir todos os professores e escolas ao mesmo tempo, e seus agentes educativos tivessem que colocar em prática com uniformidade. Essa uniformidade exigida leva os agentes a criar dispositivos para burlar o controle instaurado e posto, criando a escola oficial e a escola real em seu cotidiano.

Isso evidencia que, mesmo as normatizações indicando a inserção de novos métodos de ensino, ainda assim, os praticantes do cotidiano manipulam táticas nos espaços impostos e regulamentados por normatizações e adaptam de acordo com a realidade e o contexto que são apresentados. Esse conflito é responsável pelas mudanças ou cristalizações de aspetos da cultura escolar.

5.2.2 - As festividades

A escola primária instaurou-se em cima de ritos, espetáculos, celebrações, comemorações, corporificando símbolos, valores e moralidade; a partir daí começa-se a acrescentar à cultura escolar festas, exposições, desfiles, exames e comemorações cívicas, constituindo práticas simbólicas que se instaura no cotidiano e no contexto escolar. Assim, a escola passa a ser concebida como produtora e transmissora de cultura, que ajudaram a aumentar a credibilidade da escola pública frente à sociedade, reafirmando sua identidade e seu valor social.

As festividades, como comemorações de ato de solenidade, geralmente reunia a comunidade escolar, as famílias e as autoridades locais, justamente por esses espetáculos escolares serem considerados acontecimentos sociais importantes na cidade, havia um ritual de apresentação com cerimônia pedagógica e em seguida, vinham as apresentações como representações teatrais, recitais, danças, hinos e/ou demonstração de ginástica.

O sentimento patriótico que passou a fazer parte da sociedade desde o advento da República continuava a ser presente no contexto da escola nos anos em estudo, ainda que em menor proporção em relação aos primeiros anos, encontramos no Grupo Escolar 30 de Setembro indícios de patriotismo expressados por símbolos nacionais como Hino, Escudo, hasteamento da Bandeira Nacional às quintas-feiras no pátio da escola. Símbolos esses, que acreditamos, exerceram função educativa dentro e fora da escola, suscitando um sentimento de pertença a uma nação.

Tínhamos as festividades do mês de junho (quadrilhas e outras festas de São João) e as mais esperadas eram as de setembro: dia 7, com Desfile pelo centro da cidade (não esqueço, porque eu ficava na última fileira, por ser a menor da escola). Era chamada a "bagaceira" e quase não ouvíamos o rufar dos tambores; a meninada na rua gritava "bagaceira", etc e tal...Mas, era um orgulho participar. No dia 30 de setembro também marchávamos e tinha

sempre atividade extra no grupo (teatro, musica) para comemorar a Abolição dos escravos [...] Tinha uma árvore, servia de sombra e local para celebrarmos o hasteamento da bandeira, cantando o Hino Nacional, as quintas-feiras (Lourdes Kain).

[...] Eu lembro que no ginásio tinha desfiles, sei que a gente desfilava, mas até o 5º ano eu não lembro, de ter acontecido quadrilha junina. Eu sei que cantavam o hino [...] Depois no ginásio, eu lembro desfilando todos os anos (Maria das Graças).

[...] Lembro que tinha os desfiles, 7 de setembro, 30 de setembro. Não sei se tinha desfile, mas a gente aprendia que foi a libertação dos escravos (Dona Lurdinha)

Assim, as festividades e esses momentos patrióticos passam a se constituir de forma frequente no cotidiano escolar a partir das escolas republicanas. De acordo com Silva (2010), as disciplinas escolares tinham como fator primordial disseminação e divulgação dos ideais educativos desejados, por esse motivo, a educação escolar era concebida como a responsável pela organização da nação, formando, moldando, lapidando e repassando valores aos indivíduos.

Durante muitos anos as disciplinas Educação Moral e Cívica fazia parte do Programa de Disciplinas do Ensino Primário dos Grupos Escolares, como já citamos no capítulo IV deste relatório. Essas disciplinas tinham como principal objetivo civilizar a sociedade através dos alunos, pois se acreditava que se as crianças tivessem acesso a essa educação cresceriam conscientes de suas ações enquanto cidadãos republicanos. Como é o exemplo da figura abaixo, em que os desfiles comemorativos e alusivos a datas comemorativas se constituem a perpetuação de valores patrióticos.



Figura 6 - Desfile 30 de Setembro em Mossoró RN 1958 (Fonte: <http://blogdoborjao.blogspot.com.br>)

O fator primordial dessas disciplinas era disseminar e divulgar os ideais republicanos, por esse motivo, a educação era concebida como responsável pela organização da nação, formando, moldando, lapidando e repassando valores aos indivíduos de hoje (crianças) para que no futuro os mesmos possam representar sua pátria.

Eu me lembro que no 5º ano tinha a parte de história, geografia, de gramática, tinha a parte de matemática. Não lembro se tinha no 5º tinha essa disciplina educação Moral e Cívica. No ginásio eu comecei a ver OSPB e Educação Moral e cívica. Mas no 5º ano não me lembro que existia essas disciplinas no 4º e 5º ano (Maria das Graças).

Pelo que vimos nos documentos e nas narrativas esses rituais ainda eram disseminados nas escolas, enquanto práticas simbólicas que permitem evidenciar o valor da escola como instituição educativa responsável por perpassar os valores patrióticos por meio de manifestações cívicas, ajudando a instituir o sentimento pela pátria e pela nação.

5.2.3 - A avaliação

O programa de ensino empregado na escola graduada, como apresentado no capítulo anterior, esperava alterar, por meio da uniformidade escolar, padrões antes existentes na

sociedade e atingir a homogeneidade no ensino brasileiro, tendo em vista que os alunos seriam agrupados por idades e níveis de ensino próximos. Vejamos o que diz Maria das Graças, uma das ex-alunas entrevistada, sobre os materiais de ensino e sobre as disciplinas escolares:

O livro era o Programa de Admissão. Esse livro era chamado Programa de Admissão. Era um livro alto que a gente recebia. E eu lembro muito desse livro porque eu gostava muito de ver porque dentro dele lá no final tinha uns encartes, como o pão de açúcar, então eu gostava de mais do livro e eu gostava de ver essas imagens. Eu me lembro que no 5º ano tinha a parte de história, [...] E português a gente estudava muita gramática. Eu sei que tinham aulas de leituras, mas não lembro de quem eram as poesias. No 5º ano era mais de seguir o programa do livro de admissão preparando para a prova.

Quando falamos sobre o processo avaliativo ao qual eram submetidas na escola, as ex-alunas mencionaram o exame de admissão ao ginásio, enfatizando a importância que esse exame tinha para os estudantes. E compreendemos a relevância desse momento avaliativo, porque sabemos que muitas pessoas compreendiam essa aprovação como sendo a única formatura de estudos na época. Muitos não tinham condições e nem interesse de continuarem estudando, então esse seria o diploma que demonstraria a capacidade da leitura, escrita e compreensão das quatro operações básicas.

Assim, eu fiquei até o 5º ano. Quando eu fiz o exame de admissão eu tinha 12 anos para entrar no primeiro ano do Ginásio. Esse exame de admissão era tipo uma provinha, tinha aquele clima de mini-vestibular. Se você passasse, recebia um diploma. Tinha que estudar bastante para passar, não era fácil não de passar. Tinha pessoas que eram reprovadas no exame. Se fosse reprovado tinha que repetir o 5º ano (Maria das Graças).

Para mim, era a porta de entrada para o ginásio, imagino que para a maioria, também. Muita gente, não cursava o quinto ano e "pulava" para o admissão, mas como não completaria 11 anos até 1955, não poderia pular. Fiz o exame de admissão e fui aprovada em primeiro lugar, naquele ano. Minhas notas foram idênticas as de uma colega, cuja irmã fora minha primeira professora e mantinha um curso de preparação para o exame (Lourdes Kain).

No capítulo III do Decreto-Lei orgânica do ensino Primário nº 8.529 de 1946 traz um norte de como deveria ser feito o processo avaliativo e o resultado final:

Art. 20. O aproveitamento dos alunos verificado por meio de exercícios e exames será avaliado que se graduarão de zero a cem.

Parágrafo único. E' recomendada a adoção de critérios e processos que assegurem a objetividade na verificação do rendimento escolar.

Art. 21. Aos alunos que concluírem qualquer dos cursos de ensino primário será expedido o correspondente certificado.

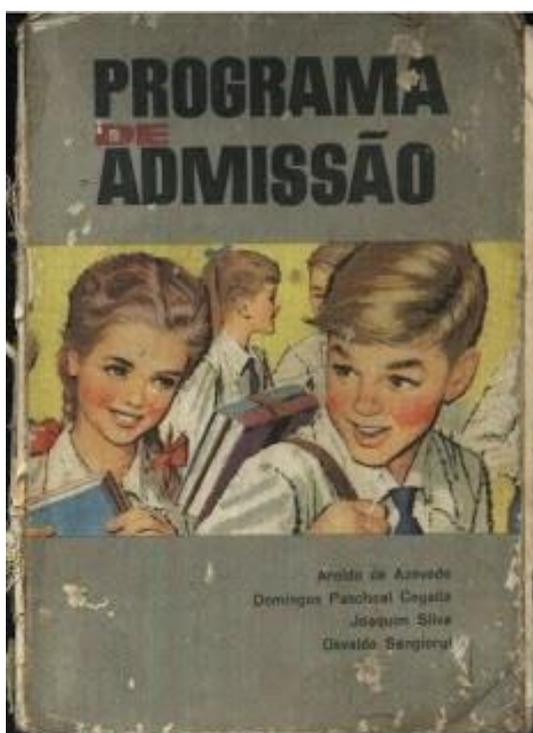


Figura 7 - Livro Programa de Admissão utilizado nas escolas primárias para preparar para o Exame de Admissão. (Fonte: <http://www.blogdogemaia.com>)

Os alunos deveriam ser avaliados de forma a averiguar o seu aprendizado e aproveitamento, recebendo uma nota por esse aprendizado demonstrado nas avaliações, como mesmo orienta o documento legal citado. Vimos nas narrativas das entrevistadas que as provas eram escritas no quadro e percebemos a presença de chamada oral de matemática e outras disciplinas. Inclusive, a avaliação oral era feita algumas vezes como punição por alguma ação inadequada do aluno.

Vejam algumas disciplinas citadas, que coincidem com o programa de disciplina estabelecido no Decreto Lei 8.529 de 1946:

Português, Aritmética, Historia, Geografia, Ciências, Desenho, Educação Física, Caligrafia (Lourdes Kain).

Em outros documentos, como por exemplo, o Regimento Interno dos Grupos Escolares, encontramos direcionamentos, instruções voltadas para o docente de como deveria lecionar cada disciplina e tudo isso era discutido nos cursos de formação de professores, na Escola Normal. Por exemplo, as aulas de português deveriam focar os usos da linguagem oral e escrita, começando com conversações sobre objetos simples, observando a entonação do aluno na declamação de poesias e na escrita uma das orientações era que deveria iniciar com pequenas cópias de palavras simples para averiguar a escrita correta das palavras. Na aritmética prescrevia o uso de objetos para ensinar a contar, pois cálculos abstratos deveriam vir depois. Nas aulas de Geografia já supunha a utilização de mapas e globos para estudar a localização. Vemos na narrativa abaixo, a presença desses recursos.

Acho que era só escrevendo nos quadros, com mapas e globos, com o bichinho que contava as unidades, dezenas. Acho que era a gente que confeccionava (Dona Lurdinha).

Em História, sugeriam a defesa de fatos históricos que preservassem os sentimentos de patriotismo nos alunos, com o intuito de elevar os atos de civismos e heroísmos de seu povo. Nas aulas de ciências e educação física era incutida e propagada a ideia de meio ambiente, saúde, higiene e cuidados corporais para incentivar e cultivar hábitos saudáveis na nova geração, evitando assim, doenças e epidemias na população. Na disciplina de desenho era orientado que trabalhassem linhas retas, curvas, desenhos decorativos feito pelo professor no quadro negro e copiado pelo aluno no caderno. Nessas e todas as disciplinas tinha uma fundamentação e uma lição moral voltada para a civilidade do alunado.

A educação consistia em repetir, decorar, memorizar, incutir valores, novos hábitos, desenvolver faculdades, enfim, o termo que define bem é: disciplinar; esses eram alguns dos preceitos presentes no espaço escolar investigado e percebemos que eram utilizados para também para conferir o aprendizado do aluno, predominando o ensino tido como tradicional. Hoje, há muitas discussões sobre o tipo de avaliação mais adequado para o alunado, no

entanto, ainda nos vemos “presos” a questões presentes nesse período estudado e continuamos a nos questionar: qual a eficácia do suporte da política educacional para a prática inovadora dos professores?

Certeau (1998), discutindo sobre modelos culturais, ratifica que a recepção não é passiva por partes dos agentes, mesmo que esses produtos sejam impostos culturalmente. O uso que os consumidores fazem dessas produções, no caso aqui as professoras do Grupo Escolar, é de forma a procurar maneiras de como utilizar os produtos culturais. Nesse caso, a apropriação, é resultado de operações microscópicas que ele denomina de tática articuladas dentro do cotidiano, como já mencionamos aqui. Assim, os consumidores agem de forma criativa produzindo práticas e novas maneiras de fazer a lógica do cotidiano. Veremos no próximo tópico princípios estabelecidos nas normatizações e como os agentes manipularam os espaços impostos.

5.2.4 - A disciplina e a cultura escolar: configurações organizacionais e normativas

Quais eram os principais desafios de um programa ou normatizações para serem cumpridos e praticados nas escolas? Podemos arriscar a dizer que não há uniformidade no ensino, mesmo havendo leis, normas e/ou regimentos. Ainda assim cada instituição tem o seu cotidiano, o que as normatizações fazem, através do modelo educativo imposto, é aproximar um pouco as práticas dos agentes atuantes naquele determinado espaço.

O tempo escolar imposto nas escolas é um exemplo disso, pois passou a expressar o tempo disciplinar, o tempo cultural, tempo esse que começa a regular a vida de adultos e crianças em um mesmo espaço forçando uma disciplina reguladora. Assim, a escola passa a nortear a vida social e cultural dos seus alunos e profissionais.

Dito isto, encontramos indícios nos referenciais estudados de símbolos tidos como cruciais que começam a fazer parte do contexto escolar, como: sino, quadro de horários, calendário, relógio, relatórios, suspensão, fiscalização. Todos esses símbolos foram sendo empregados nas escolas para criar mecanismos de forçar e fiscalizar o cumprimento das normatizações no espaço escolar, racionalizando o tempo para ser maximizado e aproveitado da melhor forma. Exigências de cumprimento de horários para professoras, alunos e funcionários, de cumprimento do currículo das disciplinas em sala de aula por parte dos docentes, de rigor por parte dos inspetores e diretores. Assim, o tempo passa ter um significado e relevância no espaço escolar, de forma contundente, pois se analisarmos de

forma mais detalhada, encontraremos muitos traços de uma cultura escolar que se tornou característica nos grupos escolares e ainda permanecem vivas nas nossas escolas atuais.

Isso repercutiu fortemente nas políticas educacionais, que começaram a defender e impor o início e o término do ano letivo, quantidade de horas do ano, duração de cada aula, quantidade de aulas de cada disciplina por semana e período de férias. Como conferimos no artigo 14 do Decreto-Lei n.8.529 de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário:

Art. 14. O ano escolar será, de dez meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais se intercalarão vinte dias de férias. De um para outro ano escolar haverá, dois meses de férias.

Essa racionalização trazia o princípio de uma possível uniformização do ensino. Todas as instituições no mesmo ritmo, no mesmo tempo talvez tivesse rendimento uniforme, igual. Vemos, então, princípios da organização do trabalho industrial, extraindo do trabalhador o máximo que ele possa fazer em tempo regulado e determinado, evitando a ociosidade e criando uma rotina fixa de trabalho.

A junção das políticas educacionais impuseram normas e a ordenação do tempo na escola, criando assim um processo de ritualização escolar, estabelecendo a partir de então: hora de entrada, saída, mudança de matéria, preparação para o intervalo, intervalo, preparação para a saída, atividade de casa. Todas essas práticas começaram a ser estabelecidas nas escolas públicas republicanas, e a perpetuação de práticas que formaram o que chamamos de cultura escolar.

A organização do espaço escola previa também o rigor da disciplina. Tudo na escola deveria ser pensado e planejado para manter a ordem no espaço escolar, a concentração dos alunos em sala de aula, a disposição das cadeiras deveriam estar organizados de forma a professora visualizar um atrás do outro. Como as narrativas relatam, geralmente sentavam meninas de um lado e meninos de outros.

Sobre comportamento indisciplinados dos alunos, as entrevistadas revelam:

Eram mandados para a Diretoria! Todos temiam, porque os pais seriam informados, e naquela época, os pais eram mais rígidos e autoritários (Lourdes Kain).

Não era não, por isso mamãe recebeu tanta reclamação, eu não era de fazer tanto atividade, se o professor exigisse um livro, eu implicava dizendo que não podia comprar (Dona Lurdinha).

Vemos aqui dois exemplos distintos, de uma aluna que dizia temer descumprir as regras da escola, enquanto que a outra entrevistada, Dona Lurdinha confessa claramente que não era uma aluna considerada exemplar, impondo e criando táticas para burlar as regras impostas pela escola. Inclusive essa mesma entrevista, pede para parar em determinada parte da entrevista para contar muitas de ações consideradas inadequadas para o espaço escolar em que a mesma rompia com algumas normas imposta naquele estabelecimento de ensino. Lembrou em alguns momentos da entrevista e era motivos de risos a alegria.

Percebendo como essa aluna encontrou forma de contrariar as normatizações da escola, nos remetemos a Michel de Certeau (1998), quando o mesmo cita as astúcias dos consumidores como forma de romper com as formas de uniformização e obediência no seu espaço, criando táticas e maneiras de fazer nesse espaço, ou seja, os consumidores mobilizam astúcias para romper com a ordem estabelecida pelas práticas de consumo.

Rememorar as atividades escolares, de certo modo, é tornar consciente esse repertório que estava adormecido na memória da nossa narradora. Percebemos que ajudamos a lembrar de momentos emocionantes, de dificuldades, de temor, e também de ocasiões agradáveis, como os de brincadeiras na hora do intervalo, o que nos remete a acreditar que no espaço escolar narrado como rígido e disciplinador, também tinham momentos prazerosos, de diversão e socialização coletiva, ainda que estivessem descumprindo regras estabelecidas. Assim, as entrevistadas falaram sobre as brincadeiras e outros momentos de entretenimento na escola:

Então assim, lá tinha um pé de juá lindo e a gente brincava muito embaixo do pé de juá. Brincávamos de bola na hora do intervalo, pega-pega, calunga, amarelinha. Éramos crianças felizes. No recreio tinha a merenda escolar e era muito boa. Adorava a merenda, ainda lembro do cheiro da sopa (Maria das Graças).

Ah, era rigorosa. Muito. Brincadeira tinha, mas era brincadeira sadia, nada de agressão ao professor, eu pelo menos, mamãe muitas vezes foi preciso ir

lá por conta das minhas brincadeiras, mas era muito rigoroso. Quem não queria estudar vai embora, desocupa (Dona Lurdinha).

No recreio corríamos, jogávamos bola, conversávamos. Como não tinha merenda oficial, sempre apareciam vendedores de cocada, picolé, tapioca, puxa-puxa, alfenim, etc. Nada muito sadio! (Lourdes Kain)

Sobre a merenda escolar comentada acima, destacamos como um reflexo dos novos olhares sobre a infância, suscitados desde a institucionalização da escola pública, enfatizados pelo movimento da Escola Nova e que despertaram cuidados diferenciados com o desenvolvimento físico e com qualidade de vida da criança, antes desconsideradas.

Desse modo, a merenda escolar foi uma política educacional assumida com mais ênfase pelo Brasil durante a década de 50 para atender e reduzir a evasão e a repetência, na perspectiva de melhorar o rendimento escolar e os hábitos alimentares. Como vimos durante todo este trabalho, o papel da escola na formação dos cidadãos era considerado crucial, pois havia a convicção de que as práticas escolares poderiam formar uma sociedade tal como se idealizava. Este ideário pode ser percebido também por meio de práticas voltadas para o viés higienista, visando a aquisição de novos modos de viver, preservando a saúde e prevenindo doenças.

Sobre o espaço e a organização escolar, encontramos nas leis estudadas direcionamentos sobre o tempo, horas de aulas, indicação de anos em que começaria a atender as crianças, disciplinas que faz parte do currículo, formação necessária para os docentes; tudo isso de modo que buscava a orquestrar comportamentos de criança e de adultos como meio de organizar o espaço escolar com normas de condutas, desde a estrutura da escola, como já frisamos em outro momento, até padrões de higiene e comportamentos. Nesse caso, a ordem e a disciplina são constitutivas da cultura escolar que se encontrava em construção nos grupos escolares.

Dentre os símbolos, citamos o fardamento escolar, que representava princípios de uma organização escolar.

Era uma saínia azul, uma blusinha branca sapato preto, meia branca, do mesmo jeito da escola normal (Dona Lurdinha).

Blusa branca e saia azul marinho, calça para os meninos, com sapatos (pretos) tipo "tanque" (Lourdes Kain).

De um lado temos os documentos oficiais com formas prescritas e, por outro lado, temos as narrativas revelando problemas na execução dessas normas, como por exemplo, na utilização de métodos tidos como inovadores, o que nos leva a crer que a consolidação da cultura escolar foi um resultado de articulação de múltiplas práticas, reforçados por táticas e apropriações das novas concepções de ensino. Ações essas, com maneiras de fazer de alunos e professores dentro e fora da escola, resultando em formas de apropriações de velhas e novas práticas de ensino, que se articulam entre si.

Oliveira (2008) bem nos lembra que o cotidiano escolar é uma caixinha de surpresa que só conhecemos a partir do momento em que adentramos nesse espaço e observamos as práticas dos agentes de perto. No nosso trabalho pudemos observar um pouco desse cotidiano nas linhas e entrelinhas das narrativas das ex-alunas do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró.

Certeau (1998) defende que é necessário analisar a manipulação realizada pelos praticantes do cotidiano, pois os modos de proceder e a criatividade dos consumidores representam táticas e estratégias. Desse modo, as normatizações não indica o modo como ela é colocada em prática pelos usuários. Por isso a necessidade de analisar a manipulação pelos praticantes que não a fabricam, nesse caso, professores e alunos, representando a forma como os usuários se reapropriam do espaço e constituem práticas nas suas formas e maneiras de fazer a lógica do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em fazer pesquisa científica, de imediato vem a questão da relevância social e a aproximação com interesse do pesquisador. Sabemos que quando algo faz sentido para nós, a atividade torna-se mais prazerosa, envolvente e significativa. Isso já traz em si um elemento relevante. Frisamos isso, pelo fato de nos responsabilizar no período de 02 anos a realizarmos uma pesquisa voltada para área da História da Educação, mais especificamente, sobre instituições escolares, cultura escolar, cotidiano e práticas escolares. Chegamos ao final da pesquisa considerando seu caráter não conclusivo, mas sim gerador de outras questões que podem ser aprofundadas posteriormente. De antemão, afirmamos que contribuiu para a formação do pesquisador, que passa por essa fase de formação continuada e amplia sua forma de ver e conceber o cotidiano vivo a escola. Essa experiência repercutirá, com certeza, na sua atuação como docente na escola pública.

Expomos para o leitor todo o processo da pesquisa, enfatizamos o problema no que se refere ao acesso a materiais impressos nos arquivos públicos da cidade, a dificuldade para encontrar sujeitos dispostos a colaborar com a pesquisa, indefinição inicial de objeto de estudo, ou seja, tivemos mudanças e indefinições no meio do caminho no que concerne à definição do objeto de estudo, metodologia, sujeitos participantes. Mas, consideramos que tudo isso faz parte da vida do pesquisador e, em se tratando de pesquisa em história da educação, que necessita de materiais específicos para embasar e dar suporte as análises, esse fator se evidencia muito mais. No entanto, temos a convicção de que buscamos ser o mais transparente possível para os leitores no que se refere ao desenvolvimento da nossa pesquisa.

Assim, como bem puderam perceber no percurso sistematizado, o nosso objeto de estudo foi se construindo no decorrer do caminho, e podemos afirmar que vem se configurando desde o início do processo formativo na graduação do curso de Pedagogia da UERN no Campus Avançado de Assú/RN, quando tivemos oportunidades essenciais de se aproximar com a sistemática de pesquisa científica, especialmente em pesquisa no campo da História da Educação. As monitorias, os eventos, os trabalhos voluntários, tudo isso foi culminando no desejo de buscar se apropriar cada vez mais sobre as instituições escolares intituladas de Grupos Escolares no Brasil. Aos poucos, fomos nos detendo aos estudos sobre os grupos escolares do Rio Grande do Norte, resultando em uma pesquisa de Especialização sobre o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correria em Assú/RN e agora, no Mestrado em

Educação, nos detivemos aos estudos sobre o Grupo Escolar 30 de Setembro, em Mossoró/RN.

Refletir sobre o contexto e o cotidiano da escola nos anos de 1950 a 1965 que provocou nosso trabalho nos conduziu a problematizar a escola, as normatizações e os sujeitos atuantes nesse espaço. Para entendermos um pouco mais sobre essas questões tomamos a responsabilidade de investigar e analisar o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro, por intermédio principalmente, das narrativas de ex-alunas, a fim de apreender como foram postas em prática as proposições difundidas para o ensino primário moderno no período em estudo. Com isso, buscamos caracterizar o cotidiano escolar do Grupo Escolar 30 de Setembro no que se refere à rotina da organização escolar, às atividades de ensino, às festividades da escola, às práticas pedagógicas das professoras, e para isso, relacionamos o cotidiano escolar evidenciado nas narrativas de ex-alunas com as proposições de organização presentes na legislação educativa vigente, dos regimentos internos e outros documentos legais sobre ensino e sobre os Grupos escolares, a fim de identificar táticas mobilizadas pelos agentes do cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró.

Para que pudéssemos atender aos nossos objetivos elencados para este estudo, tivemos todo o processo que a pesquisa científica exige: fomos a campo em busca de fontes, catalogamos materiais, buscamos sujeitos dispostos a colaborar com nosso estudo. A partir daí, estabelecemos critérios e começamos a entrar de fato no cotidiano da escola, como foi mostrado aqui no decorrer da pesquisa. Tudo isso atrelada à preocupação de realizar uma pesquisa que pudesse contribuir com estudos sobre a escola pública brasileira.

A partir de alguns questionamentos sobre o Grupo Escolar 30 de Setembro e sobre o cotidiano prático da escola, nos responsabilizamos por buscar em documentos legais, evidências no contexto da escola para percebermos como as práticas cotidianas eram organizadas no Grupo Escolar 30 de Setembro, tendo em vista a atender as exigências educacionais. Atrelado a isso, procuramos perceber como esse cotidiano era inventado e reinventado pelos sujeitos participantes do processo. Na busca dos referenciais teóricos que constituíram o recorte de Estado da Arte, constatamos a necessidade de estudos sobre o cotidiano da escola primária.

No nosso relatório de pesquisa, organizado em cinco capítulos, fizemos uma sistematização do estudo para que o leitor acompanhasse a construção do objeto, os desafios, as dificuldades, achados e os respectivos resultados. Assim, no I capítulo apresentamos o

trajeto percorrido pela pesquisadora desde a graduação no curso de pedagogia pela UERN em Assú/RN até o encontro com o objeto de estudo e seus referentes objetivos. Fizemos isso para que o leitor pudesse acompanhar um pouco do caminho percorrido, podendo compreender que o objeto de pesquisa não surge de repente, mas sim, está atrelado às experiências pessoais e profissionais do pesquisador, e que a partir dessas experiências podem surgir inquietações que vão culminando em interesse de explorar e buscar investigar algo.

No segundo capítulo II, trouxemos a apresentação do método adotado para este estudo e os instrumentos selecionados dentro da pesquisa qualitativa, com o intuito de discutir e justificar o porquê o método da História Oral foi considerado pela autora como o mais apropriado para o momento. Dentro dessa perspectiva, tornamos compreensível o trabalho com o método da História Oral, ancorada especificamente na abordagem qualitativa de pesquisa científica. Consideramos que o percurso teórico metodológico construído no processo nos ajudou a atingir os objetivos elencados, por possibilitar analisar as narrativas de forma a explorar as memórias escolares das ex-alunas no período em que estudaram no Grupo Escolar 30 de Setembro. É possível, mesmo diante desta sucinta pesquisa, destacar a contribuição trazida pelo método da História oral enquanto rica possibilidade e recurso na investigação da pesquisa qualitativa, tendo mostrado grande relevância, ajudando na apreensão de conhecimentos e de realidades.

No III capítulo, nos debruçamos em autores que trazem a fundamentação sobre Cotidiano, Cultura Escolar e sobre Memórias, assim sendo, esse capítulo trouxe os fundamentos teóricos que nos auxiliou a fazermos a caracterização teórica do objeto de estudo, nos possibilitando sistematizar uma discussão em busca da compreensão do objeto à luz da teoria. Por isso, que acreditamos que esse capítulo foi essencial em nosso trabalho justamente por possibilitar essa compreensão dos fenômenos do cotidiano constituindo reflexões teóricas de autores pertinentes.

Trouxemos no capítulo seguinte, IV, alguns achados que consideramos importante evidenciar na pesquisa sobre a história dos grupos escolares no Rio Grande do Norte e sobre a fundação e os primeiros anos de atuação do Grupo Escolar 30 de Setembro no município de Mossoró, para que pudéssemos mostrar a historicidade dessa instituição de ensino e para discutirmos sobre os grupos escolares e as normatizações. Compreendemos nesse capítulo, o porquê esses modelos de instituições são imprescindíveis de serem pesquisados e estudados, pois concebemos que foi a partir deles que se consolidou uma cultura escolar que prevalece

até os dias de hoje em nossas escolas. Pudemos discutir também o processo de institucionalização da escola pública no Brasil e como a criação desse tipo de instituição representou e significou a implantação de um novo modelo escolar, com sistematização de organização administrativa e pedagógica escolar, suscitados, pelos preceitos de inovação e democratização do ensino público. Ainda nesse capítulo destinamos um tópico para discutirmos sobre as duas leis que norteavam o ensino no período pesquisado, o que nos ajudou a comparar com o cotidiano narrado pelas ex-alunas.

Finalmente no capítulo V, nos detivemos às memórias das ex-alunas e fizemos o entrelaçar dessas narrativas com as normatizações/leis, intercalando com o que defendem os autores convidados para a discussão. Esse capítulo, que trouxe o cerne da discussão proposta, encontrou nas narrativas dos protetores da memória aspectos sobre a sala de aula, as práticas pedagógicas, as festividades, a cultura escolar, avaliação e a disciplina escolar. As narrativas trouxeram fatores que foram evidenciados e de certo modo, reafirmados, quando destacam as ações pedagógicas das professoras, das práticas escolares e narram o processo de avaliação no qual eram submetidas.

Quantos de nós educadores ficamos restritos aos contextos atuais e esquecemo-nos de voltar nosso olhar para a gênese da escola pública, dos seus fundamentos, princípios ou muitas vezes apenas enaltecemos a escola atual como se fosse a ideal e a outra passasse a ser ultrapassada. Por isso que acreditamos e defendemos a importância de se estudar uma temática que ajuda o profissional no exercício constante da reflexão sobre a escola, seu cotidiano, princípios norteadores e sobre os sujeitos que constroem essa cultura escolar. Todo esse estudo nos permite começar a compreender o cotidiano da escola contemporânea e possibilita percebermos como a escola pública foi se construindo e consolidando a cultura ao longo dos anos.

Por isso, consideramos que trazer as narrativas de ex-alunas de um Grupo Escolar dos anos de 1950 a 1965 contribuiu para explicitar as memórias escolares e colaborou para compreendermos o papel da escola e seu cotidiano, assim como podemos perceber que a concepção de homem e de sociedade pode ser mudado de um período para outro. Foi perceptível notar o prazer das entrevistadas ao se lembrarem das práticas escolares exercidas naquele espaço, do fazer docente e das atividades realizadas na instituição, assim como, ao enfatizarem que o conhecimento apreendido na escola primária serviu e foi útil por toda a vida. Durante as narrativas, a interdependência ficou evidente ao percebermos a relação

família-criança-escola como um ambiente correlacionado na formação da educação formal do cidadão.

Os estudos para esta pesquisa nos mostraram que a institucionalização dessa modalidade de escola primária que prevalece no Brasil até a década de 70, representou uma das faces do projeto do Governo republicano de modernização da sociedade e proposições políticas, pois na ambição de criar uma escola mais padronizada e racionalizada, o governo passou a estabelecer formas e critérios para transformar a escola-edifício, padronizando e estabelecendo um modelo a ser seguido para todas as escolas. Para isso estabeleceu normatizações com quadros de horários e padrões de organização. Este estudo traz à luz a discussão que não pode ser deixada de lado: a capacidade de apropriação dos consumidores, sujeitos que atuam no espaço escolar e que formam e transformam práticas.

Nesse ínterim, entendemos que a escola primária foi concebida como fator de ordem e moralização pública, com estrutura arquitetônica pensada para ter várias salas de aula e ainda outros espaços destinados a parte administrativa da escola, como sala de direção, de docente; escola essa que passou a ser graduada, planejada para propiciar um aprendizado significativo aos alunos, com mobiliário adequado, materiais didáticos que viessem a explorar os sentidos dos alunos e ajudar ao professor a tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas. As mudanças eram, sobretudo, no que se refere à organização administrativa e didático-pedagógica da escola em todos seus aspectos.

Colocou-se em relevo o sentimento identitário relacionado espaço escolar e as falas foram carregadas de lembranças marcantes sobre seu processo educativo como um todo, dando destaque à família como base primordial que impulsionou e incentivou a continuação dos estudos delas, chegando a servir de referência e orgulho para os seus familiares. identificamos assim, a importância exercida pela tradição familiar no sentimento de pertença à comunidade escolar e a tomada de consciência do prestígio social que a escola tinha.

Nesse sentido, as narrativas revelam a representação conferida à escola pela família e pelo sujeito participante da comunidade escolar naquele determinado período, na qual a escola é mencionada como espaço educativo rígido, disciplinador e ao mesmo tempo, espaço social de prestígios, por ser destinada a um número restrito de sujeitos. Isso fica evidente quando as ex-alunas citam a dificuldade para se conseguir uma vaga para estudar na escola. Essa escola nos foi apresentada como rígida, disciplinadora, organizada, de prestígio social, mas foi

também mencionada como um espaço educativo que propiciava momentos lúdicos e prazerosos.

Analizamos para esse estudo, alguns documentos oficiais e nos debruçamos sobre as narrativas de três ex-alunas que revelaram um pouco da execução dessas normas sistematizadas para reorganizar a educação pública brasileira, atingindo em especial, a Educação Primária. Impulsionado por inovações tecnológicas, o governo se sente pressionado também por pensadores a buscar introduzir técnicas e tornar o processo educacional mais dinâmico e produtivo, visando à qualidade de ensino. Tudo isso impulsiona a criação de normatizações legislativas visando reformar o ensino e organizar o setor educacional do Brasil.

Podemos constatar que as mudanças estabelecidas a partir das novas legislações propiciaram inovações na divisão do trabalho docente, na medida em que impôs a racionalização do trabalho, culminando em avanços e até problemas, isso porque a distribuição do poder dentro da escola começa a exigir uma especialização que começa a ser cobrada devido ao processo de profissionalização docente e outras exigências profissionais que se configura em uma nova ordem escolar.

Com a necessidade de manutenção da ordem num espaço de encontro e convivência, como é a escola graduada, começa-se a se estabelecer modestos dispositivos disciplinadores de moralidade social e políticas de controle e eficiência de ensino, com normas consideradas mais adequadas de comportamento escolar, substituindo castigos físicos por outros tipos de punições.

Percebemos nas narrativas quando as colaboradoras citam a utilização de metodologia tida como inovadora, levando-nos a crer que a consolidação da cultura escolar foi um resultado da articulação de múltiplas práticas, reforçadas por táticas e apropriações das novas concepções de ensino.

Ação do estado, tratando de fundar uma nova realidade por meio de esforços cria normalizações legais, como por exemplo, a Lei Orgânica de Ensino Primário Lei. N. 8.529 de 2 de janeiro de 1946 e depois a Lei de Diretrizes e Bases n 4.024/61 que direciona a base da educação pública brasileira até a sua próxima complementação em 1971. Essas normalizações legais abarcaram a educação pública como um todo no que concerne aos aspectos estruturais da inovação referente à escola primária, secundária e também no ensino superior. A intenção

era de mudar/innovar o ensino, o que não quer dizer que todos os aspectos foram cumpridos com sucesso ou que aconteciam da mesma forma em todos os espaços.

Esta constatação é intrigante, pois as colaboradoras são enfáticas quando falam de alguns aspectos que não são seguidos, como por exemplo, as aulas passeios que as colaboradoras enfatizam nunca ter acontecido. O fato é que as normalizações geraram mudanças efetivas nas práticas educativas, no entanto é inviável haver uniformidade tanto pelos contextos de cada espaço educativo, como também pelas táticas mobilizadas pelos sujeitos consumidores, sejam eles professores, funcionários ou alunos, resultando em formas de apropriações de velhas e novas práticas de ensino, que se articulam entre si, controlando tempo, espaço e se inscrevendo na lógica institucional e pedagógica da escola, formando e consolidando uma cultura no cotidiano escolar.

Portanto, estudar o cotidiano do Grupo Escolar 30 de Setembro por intermédio das narrativas de ex-alunas, trouxe vozes de sujeitos que vivenciaram esse espaço educativo, narrando fatos sobre suas memórias escolares que nos ajudaram a entender singularidades presentes no espaço escolar, tais como saberes e fazeres que nos possibilitou reflexões sobre a escola pública brasileira. No caso específico do Grupo Escolar 30 de Setembro, destacamos a relevância da escola para a sociedade mossoroense.

Diante do exposto acreditamos que as memórias das ex-alunas, que poderiam ter sido conservadas no silêncio e ignoradas, vieram à tona para enriquecer a compreensão do processo de formação histórica da escola e, podemos afirmar após essa breve exposição, que a escola representava um espaço estruturado e legítimo para se alcançar o conhecimento desejado, sendo uma instituição de valor social altamente relevante e que tinha a credibilidade da família, e por que não dizer, da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ARAÚJO, Maria Marta de. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte: da colônia à primeira república**. Dissertação de mestrado. Natal, PRAEU, 1982. (coleção de textos acadêmicos – nº 294)
- _____. MOREIRA, Keila Cruz. **O Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” e a educação da criança (Natal/RN, 1908 - 1913)**. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893- 1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Grupos Escolares no Brasil: um modelo de escola primária**. In STEPHANOU, Maria; BASTOAS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil- Século XX**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, V.3.
- BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRITO, Raimundo Soares de. **Mossoró, 1905 a 1916**. (Notícia Cronológica) Coleção Mossoroense. Volume- CXIII- 1980.
- BUFFA, Ester. **Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 151-164.
- BURKE, Peter (Org.). **Abertura: nova história, seu passado e seu futuro**. In: **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo; UNESP (FEU) (1999).
- CASCUDO, Luis da Câmara. **Notícias sobre dez municípios potiguares**. Fundação Vingt-Un Rosado, Coleção Mossoroense, Série C. V.1001, março de 1998.

COSTA, Edinária Marinho da. **As práticas pedagógicas nas narrativas das Professoras Primárias de Apodi/RN (1946-1961)**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, 2014.

COSTA, Maria Antonia Teixeira. **O ensino primário no Rio Grande do Norte: memória, educadores e lições sobre o ensinar (1939-1969)**. Edições UERN, Mossoró/RN 2009.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

DURAN, Marília Claret Geraes. **Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau**. IN: International Studies on Law and Education, 12 set-dez 2012. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto. Acessado em: 28/06/2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Fontes para a história da educação mineira do século XIX: uma introdução**. Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT. V.6. 1997.

_____, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX**, In: TEIXEIRA, Eliane Marta, ET alii. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UFP, 2000.

_____. **Instrução elementar no século XIX**, In: TEIXEIRA, Eliane marta, ET alii. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FOUCAULT, Michel de. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

FREITAS, Lorena. **A Má-Fé Institucional na re-produção do fracasso escolar no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Presses Universitaires de France, 1990.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n.1, jan./jun. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto - UNESP, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual da História Oral**. Edições Loyola, São Paulo; 3ª edição. 2000.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **A história, cativa da memória?** Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. Revista do Instituto de Estudos Brasileiro. São Paulo, n. 34. 1992.

MOURA, Wilson Bezerra de. **A tradicional Escola Normal de Mossoró**. Fundação Guimarães Duque. Coleção O Mossoroense. Série “C”—Volume: 1255. Novembro de 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NONATO, Raimundo. **A escola de outro tempo: professores de Mossoró**. Mossoró: Pongenti, V.22, 1968. (Coleção Mossoroense –Série “V”).

OLIVEIRA, P.S. **Caminhos de construção da pesquisa em ciência humanas**. In: OLIVEIRA, P.S. (Org.). Metodologia das ciências humanas. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. **A professora sinhazinha Wanderley e o grupo escolar Tenente Coronel José correia**. In: MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. (org.) A mulher em nove versões, Natal: EDUFRN, 2001.

PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. **Sinhazinha Wanderley: o cotidiano do Assu em prosa e verso (1876-1954)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 1997.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 1992.

PRINS, Gwyn. **História Oral**. In: BURKE, Peter. (ORG) A Escrita da história: novas perspectivas. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. (p. 163 a 236)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: autores Associados, 2007.

SILVA, Antonia Milene da. **O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia-RN: modernização do ensino primário (1911-1930)**. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2010.

SILVA, Maria da Conceição. **Reconstruindo práticas**: significações do trabalho de professoras na década de 1920. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação. (Mestrado em Educação), 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2. Ed. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

WANDERLEY, Walter. **Eliseu Viana**: o Educador (1890-1960). 2ª Edição. Fundação Guimarães Duque. Coleção O Mossoroense. Série “C”—Volume: 1255. Agosto de 2001.

Leis e decretos:

BRASIL. Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/db%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61). Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

Regimento Interno dos Grupos Escolares. Tipografia da República, 1925.

RIO GRANDE DO NORTE. **Mensagem dos Governadores**. Natal: tipografia de A República, 1909.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE
MESTRANDA: ANTONIA MILENE DA SILVA
ORIENTADORA: MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Maria de Lourdes de Medeiros Kain, CPF_031.788.033-00, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, a Antonia Milene da Silva, CPF 009.828.094-50, para apresentação em sua Dissertação de Mestrado intitulada: **O GRUPO ESCOLAR 30 DE SETEMBRO EM MOSSORÓ/RN (1950 A 1965): UMA ANÁLISE SOBRE O COTIDIANO DA ESCOLA**, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, bem como em outros trabalhos acadêmicos por ela realizados.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Mossoró, 28 de Julho de 2017.

Colaboradora: Maria de Lourdes de Medeiros Kain
Pesquisadora: Antonia Milene da Silva

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE
MESTRANDA: ANTONIA MILENE DA SILVA
ORIENTADORA: MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA

TERMO DE COMPROMISSO

Eu _____, CPF _____
declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada e transcrita
por **Antonia Milene da Silva**, CPF: 009.828.094-50 e por mim lida e analisada, para
transcrição (entrevista trabalhada para apresentação no texto da dissertação) e apresentação
em sua Dissertação de Mestrado, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data,
bem como em outros trabalhos acadêmicos por ela realizados.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Mossoró, _____ de _____ de 2017.

Colaboradora: _____

Pesquisadora: _____

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUC
LINHA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE
MESTRANDA: ANTONIA MILENE DA SILVA
ORIENTADORA: MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA

TERMO DE COMPROMISSO

Eu _____, CPF _____
declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada e transcrita
por **Antonia Milene da Silva**, CPF: 009.828.094-50 e por mim lida e analisada, para
transcrição (entrevista trabalhada para apresentação no texto da dissertação) e apresentação
em sua Dissertação de Mestrado, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data,
bem como em outros trabalhos acadêmicos por ela realizados.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Mossoró, _____ de _____ de 2017.

Colaboradora: _____

Pesquisadora: _____

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE
MESTRANDA: ANTONIA MILENE DA SILVA
ORIENTADORA: MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL

Dados pessoais dos entrevistados

Nome: Maria de Lourdes de Medeiros Kain (Maria de Lourdes Marques de Medeiros)

Data de nascimento: 25/04/1944

Cidade que nasceu: Mossoró-RN

1. - Relações familiares

1.1 – Origem dos pais (nomes; profissões; características);

1.2 Nome do pai: Luiz Marques de Oliveira, comerciante, bem relacionado, simples, educado, ordeiro, católico não-praticante, nascido em Aracati-CE (10/5/1907) e radicado em Mossoró desde os fins dos anos 30. Teve comércio de secos e molhados no centro da cidade, no conhecido Beco das Frutas. Tinha o primeiro-grau completo, lia muito e nos estimulou a estudar. Casou com Luzia Alzira de Medeiros (Luzia de Medeiros Marques), nascida em Mossoró (13/12/1918), de Prendas Domesticas, mas com habilidades de costura, bordado, arranjo de flores e curso técnico de datilografia.

1.3 - **Quantos irmãos quantos homens e quantas mulheres**); Duas irmãs: Filomena Medeiros Weber (nee Filomena Marques de Medeiros) e Madalena de Medeiros Marques Hashimura (nee Madalena de Medeiros Marques)

1.4 – **Como era o convívio no lar com os pais e irmãos?** Tínhamos e mantemos um excelente convívio, Sou a mais velha das 3, com diferença de 3 anos para a segunda e de 7 anos para a terceira.

1.5 – **Houve influências dos pais no período de início da escolarização (ensino primário)?**
Meus pais e meus avos maternos, além de minhas tias exerceram importante influencia em nossa iniciação escolar. Meu pai, me presenteou aos dois anos de idade, com um alfabeto de madeira e construiu cubos com vogais para me estimular a formar palavras. Aos 3 anos de

idade, conseguia ler frases inteiras. Meu pai acreditava no poder da Tabuada e me iniciou cedo nas 4 Operações. Todos os dias, ele preparava operações de somar e diminuir como se fossem um dever de casa, além de ter que decorar as tabuadas. Seguiram-se multiplicação e divisão. Nossa mãe nos orientava em leituras e meus avós, muito devotos, faziam novenas, que eram lidas pelos filhos e netos. Tínhamos novenas nos meses de maio (mês de Maria) e de junho (Sagrado Coração de Jesus), além de Santa Ana e nas preparações de Natal. As leituras (livros emprestados na Biblioteca Pública, de parentes, da igreja) eram estimulantes. Morávamos na Wenceslau Braz, no quarteirão anterior ao da igreja de São José e todas as manhãs eu ia sozinha para a missa, às vezes com minha avó. Não tínhamos acesso a Jardim de Infância, mas meus pais me colocaram numa aula particular para treinar a escrita e a aritmética dos 5 aos 6 anos. Quando entrei para cursar o Primário no 30 de Setembro, aos 7 anos (entrei em março e completaria 7 anos em abril) fui direto para o Segundo Ano, pois já sabia ler e escrever. A partir do terceiro ano, mudamos para o Sítio Canto, que ficava longe da escola, mas na área de captação.

1.6 – Houve influências dos pais nos períodos seguintes da escolarização e formação inicial? Nossos pais estiveram sempre ligados em nosso progresso na Escola, assinavam Boletim, discutiam a compra de livros, estimulavam e cobravam. Quando fui fazer o Exame de Admissão ao Ginásio, alguns colegas tinham aulas particulares, mas passávamos por um período de dificuldades financeiras e não podíamos arcar com os custos. Assim, minha avó tomou emprestado de uma professora, alguns pôsteres utilizados para orientar os trabalhos de Português: narração, composição, etc, para que eu treinasse em casa para o exame. Meu pai discutiu a parte de aritmética, operações fundamentais, frações e noções de geometria, sistema métrico, etc. Meu avô que também era meu padrinho de batismo, tinha como objetivo me ver Professora Primária. A intenção era tão forte, que ele reservou uma vaca para ser vendida quando da minha formatura para comprar um anel. Assim foi feito! Infelizmente, ele não estava vivo para presenciar.

1.7 – Quais as maiores lições deixadas pelos pais? Exemplos de determinação, coragem, honestidade, amor aos estudos, pontualidade (desculpe-me não estar sendo pontual com esse seu pedido!!!), respeito aos seres humanos e animais, solidariedade e amor.

2. Primeiras vivências escolares

2.1 – Idade que frequentou a escola pela primeira vez: Como dissera, frequentei uma escola particular, dos 5 aos 6 anos. Imagino que eram professoras leigas.

2.2 - Nome da primeira escola: Grupo Escolar 30 de Setembro.

2.3 - **Nome da primeira professora:** Rusinete Dantas

2.4 - **Como fazia para chegar até a escola?** Caminhava. Não existia transporte público em Mossoró!

2.5 – **Com quem costumava ir para a escola?** Apenas nos primeiros dias, minha avó me acompanhou, ia sozinha, a pé.

2.6 - **Como era a estrutura da escola e as relações entre professor e aluno e entre os alunos?** Simples, limpa e com amplas salas. A relação entre alunos e professores era boa, respeitosa e cordial.

2.7 – **Idade que se matriculou no Grupo Escolar 30 De Setembro:** Antes de completar 7 anos (marco de 1951).

2.8 - **Com quantos anos aprendeu a ler?** 3-4 anos

2.9 - **Como era a estrutura física da instituição (salas, banheiros, cozinha, pátio, corredores, fachada, pinturas, etc.)?** A escola, para mim, era um local fabuloso. As salas de aula não eram tão largas, mas as carteiras tinham espaço para colocar o material escolar e a merenda (não existia merenda escolar, nos meus primeiros anos de escola), Tinha uma tamarineira frondosa na entrada, em frente a Diretoria e Secretaria, e na época da safra, apanhávamos as vagens de tamarindo e comíamos, com prazer! Claro, o bedel da escola reclamava e possivelmente compartilhávamos a sobra dos passarinhos! A árvore, servia de sombra e local para celebrarmos o hasteamento da bandeira, cantando o Hino Nacional, as quintas-feiras, se não me engano. O pátio traseiro não era extenso, mas tinha espaço para jogarmos bola. Numa das minhas brincadeiras, jogando o que poderíamos chamar de voleibol, no quinto ano, ao ser empurrada por uma colega, sofri uma queda, que levou a menina para a Diretoria. Mas, como meu pai trabalhava não muito longe da escola, ele me levou a um médico conhecido, nada demais aconteceu e no dia seguinte estava em sala-de-aula e a menina que tinha recebido suspensão, voltou para a escola, graças ao nosso perdão e interferência positiva do meu pai, conversando com a Diretora e dizendo ser coisa de criança! Não posso falar sobre os banheiros, porque devo ter ido uma ou duas vezes, em cada ano. De um modo geral, eram limpos, mas pequenos e poucos. A escola estava sempre pintada, mas de vez em quando, encontrávamos carteiras danificadas.

2.10 **Quais tipos de funcionários da instituição?** Lembro das professoras e do bedel; os funcionários da limpeza deviam ir antes ou depois das aulas, porque não lembro de suas presenças.

2.11 - **Como era o fardamento dos alunos?** Blusa branca e saia azul marinho (calça para os meninos), com sapatos tipo "tanque" (pretos).

- 2.12 – **Quais materiais pedagógicos encontrados na sala de aula?** Quadro-negro (lousa), mesa para a professora, mapas nas paredes, globo, pôsteres para aulas de português, nos 4 primeiros anos. Na sala do quinto ano, tinha uma área para aula de ciências, com esqueleto e materiais pedagógicos utilizados também para treinamento das professoras da Escola Normal, que funcionava no mesmo local.
- 2.13 – **Quantidade próxima de alunos masculinos e femininos?** Para ser honesta, não tenho como avaliar, mas lembro que tinha mais meninas!
- 2.14 - **Como era as relações entre os alunos?** eram boas, embora "bullying" não era incomum, principalmente partindo de outras garotas. Lembro que recebia bilhetes ofensivos, mas nunca reporte a escola, pois minha mãe achava que era fase, e que elas tinham inveja de minhas notas.
- 2.15 – **Fale sobre a participação dos pais na instituição.** Não era tão evidente, embora minha avo materna fosse bem participativa, porque meu avô trabalhou muitos anos na Escola Normal e ela conhecia a maioria das professoras.
- 2.16 – **Como acontecia o recreio na instituição (tempo, espaço, brincadeiras, merenda)?** No recreio corríamos, jogávamos bola, conversávamos. Como não tinha merenda oficial, sempre apareciam vendedores de cocada, picolé, tapioca, puxa-puxa, alfenim, etc. Nada muito sadio!
- 2.17 - **O que representava conquistar o diploma do ensino primário?** Para mim, era a porta de entrada para o ginásio, imagino que para a maioria, também. Muita gente, não cursava o quinto ano e "pulava" para o admissão, mas como não completaria 11 anos até 1955, não poderia pular. Fiz o exame de admissão e fui aprovada em primeiro lugar, naquele ano. Minhas notas foram idênticas as de uma colega, cuja irmã fora minha primeira professora e mantinha um curso de preparação para o exame.

3. – Práticas das professoras primárias

- 3.1 - **Nomes das professoras do primeiro ao quinto ano?** Não lembro de todas. No primeiro ano, Rusinete Dantas, não lembro as do segundo e terceiro. No quarto, Noeme Chaves, de quem ganhei no fim do ano letivo, um Atlas, que ainda guardo, com as inscrições Aprovada Plenamente. No quinto ano, Hermelita Ferreira.
- 3.2 – **Origem natural das professoras:** Não tenho como lembrar, mas imagino que todas tenham cursado a Escola Normal, ou o Científico.

- 3.3 – **Como se realizava a rotina da sala?** Iniciava com a Chamada e a cada dia, tínhamos atividades diferenciadas: Ditado, Cópia de Textos, Leitura, Desenho, Aritmética (Tabuada e Problemas), Declamávamos poesias, discussões diversas, treinávamos a caligrafia, em cadernos próprios.
- 3.4 – **Como era organizada a sala de aula?** A professora ao entrar era saudada (todas as crianças se levantavam), a Mesa ficava no fundo da sala e as carteiras arrumadas lado a lado. Não lembro quantas crianças tinham em cada sala, mas não eram lotadas.
- 3.5 - **Disciplinas ministradas:** Português, Aritmética, História, Geografia, Ciências, Desenho, Educação Física, Caligrafia.
- 3.6 – **Conteúdos trabalhados.**
- 3.7 – **Como eram ministrados os conteúdos?** A professora falava, anotávamos, existia pouca interação, no sentido de não perguntar sobre o que fora explicado. As dúvidas eram tiradas na classe, na próxima aula.
- 3.8 – **Quais materiais didáticos utilizados para a explicação de conteúdos?** A não ser a lousa e alguns mapas, ou o globo, o material era simples. Não tínhamos acesso a biblioteca.
- 3.9 - **Como eram realizadas as aulas a passeio?** Nunca tive uma aula a passeio!
- 3.10 - **Como era a postura das professoras em sala de aula?** Professoral! Ensinavam, não eram interrompidas.
- 3.11 - **De que maneira as professoras tratavam seus alunos?**
- 3.12 - **Com acontecia as relações entre professoras e alunos?** Cordialmente, mas sem muita interação. Os professores eram os segundos pais.
- 3.13 - **Havia contatos entre professores e pais? Como era feito?** Não lembro! Poucas vezes meus pais foram a escola, a não ser para festividades.
- 3.14 - **Como era a relação das professoras com o magistério?** Eram dedicadas, raramente faltavam.
- 3.15 - **Como as professoras tratavam a indisciplina dos alunos?** Eram mandados para a Diretoria! Todos temiam, porque os pais seriam informados, e naquela época, os pais eram mais rígidos e autoritários.
- 3.16 - **Como as professoras preparam os alunos para o exame de admissão?** Estimulavam e se concentravam nas áreas examinadas.
- 3.17 - **Como as professoras eram vistas pela sociedade?** Respeitadas, mas com uma profissão pouco remunerada, o que não mudou, com o tempo, infelizmente. Muitos pais almejavam o magistério para as filhas, Quando estudei no primário nunca tive um professor, somente professoras.

- 3.18 – **Quais as contribuições das práticas das professoras para a sua pessoal e profissional?** Fiz o Pedagógico e o Curso Técnico de Contabilidade. Enquanto cursava o terceiro ano pedagógico (iniciado no prédio do Grupo 30 de Setembro e Escola Normal, na Dionísio Filgueira e terminado no Instituto de Educação (1961), lecionei para a quarta série no Grupo Escolar Moreira Dias, mas como era menor de idade, não pude ser remunerada! Como fui convidada a trabalhar em um escritório e precisava do dinheiro, optei por não me dedicar ao magistério. Iniciei o trabalho no final de 1961.
- 3.19 **Elas deixaram algumas lições? Quais?** Perseverança, dedicação, alegria em ensinar {embora sem praticar o Magistério, lecionei anos depois, em Faculdade de Administração (Macroeconomia)}. Sou formada em Economia.
- 3.20 – **O que mais gostava e o que não gostava nas aulas?** Aprender coisas novas.
- 3.21 Sempre gostei das aulas e no terceiro e quarto anos, quando terminava meus deveres em casa, ficava chorando porque não tinha o que fazer. Minha avó, conseguiu com uma professora amiga, Teresinha David, para que eu assistisse as aulas na parte vespertina, no Grupo Antônio Gomes, Paredões. Adorava recitar poesias! Claro, não tinha a obrigação de anotar as aulas, como as demais crianças.
- 3.22 – **Quais Mudanças percebidas nas práticas e no ensino primário do tempo de aluna para os dias atuais?** Não posso opinar, mas pelo que participei na escola do meu filho, e agora do meu neto, as mudanças são drásticas. Um novo mundo!

4. - Relevância social da instituição Grupo Escolar 30 de Setembro em Mossoró

4.1. Qual o Perfil dos alunos que estudavam no Grupo? A maioria era de classe média baixa, outros bem pobres. A estrutura social em Mossoró era bem diferente. A maioria dos pais era comerciante. Não existia uma divisão clara, porque não nos preocupávamos com as diferenças, a não ser os "bullies". Lembro, no meu caso, nos bilhetes me chamavam de feia e pobre.

4.2. Havia festividades no Grupo Escolar? Quais? Como eram realizadas? Tínhamos as festividades do mês de junho (quadrilhas e outras festas de São João) e as mais esperadas eram as de setembro: dia 7, com Desfile pelo centro da cidade (não esqueço, porque eu ficava na última fileira, por ser a menor da escola). Era chamada a "bagaceira" e quase não ouvíamos o rufar dos tambores; a meninada na rua gritava "bagaceira", etc e tal...Mas, era um orgulho

participar. No dia 30 de setembro também marchávamos e tinha sempre atividade extra no grupo (teatro, música) para comemorar a Abolição dos escravos.

4.3. Como o Grupo Escolar 30 de Setembro era visto pela sociedade em seu tempo de aluna? O melhor local para quem não podia pagar e o corpo docente tinha boa reputação. Ademais, era o local de treinamento das futuras professoras. Não era fácil conseguir vaga.

4.4. O Grupo Escolar 30 de Setembro tinha a mesma importância que as outras instituições na cidade? Não existiam muitas alternativas no centro da cidade. Em alguns bairros, as escolas não eram consideradas de igual nível ao 30 de Setembro. Claro, para quem podia pagar, o colégio das freiras (para as meninas) e o dos padres (para os meninos) eram considerados os melhores na cidade, inclusive para alunos de outros estados e municípios.

4.5. A relevância da instituição “Escola Estadual 30 de Setembro”, onde funcionou o Grupo Escola 30 de Setembro, é a mesma? O que mudou? Não tenho como opinar, pois saí de Mossoró em 1967 e devo admitir, não acompanhei tal desdobramento.

4.6. O que era ser aluno do Grupo Escolar 30 de Setembro? Fadado a ter uma boa base para o futuro, a despeito de todas as dificuldades.

4.7. O que o Grupo 30 de Setembro representa para a sua vida? A garantia de ter estudado com vistas ao progresso, o relacionamento social, a estima pelos professores, o aprendizado para a vida, as amizades. Lembro de algumas amigas, embora tenha perdido contato, porque fui morar em Belém, depois São Paulo, Brasília e Inglaterra. Imagino que muitas tenham se dedicado ao magistério em Mossoró, ou em outras cidades, no Nordeste, ou em qualquer outro lugar do Brasil. Tivemos uma base sólida, no primário, graças ao 30 de Setembro!

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE
MESTRANDA: ANTONIA MILENE DA SILVA
ORIENTADORA: MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

NOME: Maria das Graças de Oliveira Viana

Sou Maria das graças de Oliveira Viana- Sou viúva. Professora da rede municipal-aposentada da Rede Estadual. Sou Psicopedagoga, faço atendimento clínico. Na rede municipal eu trabalho na sala de atendimento especial com alunos surdo, cego e todas as deficiências. Na clínica a gente faz atendimento a crianças e adolescentes, pessoas com dificuldades de aprendizado, crianças e adultos também. Sou viúva, tenho 4 filhos e nove netos. Sou de Martins, aliás Serrinha dos Pintos. Na época era de Martins, mas hoje é cidade, NE. Então sou de Serrinha dos pintos que ali vizinho à Martins. Então meu pai veio embora para cá na década de 60 e eu fui estudar lá no Grupo Escolar 30 de Setembro. Quando eu vim estudar eu já estava no 2ºano.

Qual a influência da família?

Bem, a educação escolar era tudo. Nós éramos 09 filhos. Mas ele botou Todos iam estudar. Naquela época só entrava na escola depois dos sete anos não tinha a pré-escola. Eu tive dois irmãos mais novos que estudaram no Jardim de Infância modelo, mas na minha época não tinha educação infantil. Mas a maioria entrava na escola com 7, 8, 9 anos. Era um sacrifício. Eu já vinha de lá. Meu pai foi morar em Goiás, lá não tinha escola para a gente, então minha mãe ensinou a gente a escrever na cartilha. Minha mãe chamava a Cartilha. Aí quando eu cheguei em Martins, minha mãe queria me colocar no 1º ano porque eu tinha feito a cartilha, tinha lido a carta do ABC, já escrevia meu nome. Já sabia fazer as quatro operações. Muito

pequena ainda e já saía tudo isso. Lá em Martins minha mãe foi me matricular e eu estava tão adiantada que me colocaram no 2º ano.

Qual o período que a senhora frequentou o grupo?

Assim, eu fiquei até o 5º ano. Quando eu fiz o exame de admissão eu tinha 12 anos para entrar no primeiro ano do Ginásio. Naquela época era um curso ginásial. Esse exame de admissão era tipo uma provinha, tinha aquele clima de mini-vestibular. Se você não passasse, NE. Tinha que estudar bastante para passar, não eram fácil não de passar. Tinham pessoas que eram reprovadas no exame. Se fosse reprovado tinha que repetir o 5º ano. Quando eu cheguei a professora era essa Ivanilda Lopes. Ou Melhor, sei que era Dona Ivanilda, mas não lembro se era Lopes. Veio na minha mente Lopes, mas agora tenho dúvidas. Depois no 4º ano foi dona Edna Monte, que morava ali perto da União Caixerai. E dona Nenzinha Morava ali no alto da conceição. Inclusive, depois que casei e agente foi morar no Alto da Conceição, e a gente tinha um comercio. Ai um dia ela mandou uma filha dela com uma foto antiga perguntar se era eu naquela foto. Que ela achou parecida. Era muito boa essa professora. Eu tenho lembranças maravilhosas dessa professora. Dona Edna também era muito boa. Já Dona Ivanilda era bem carrasca. Mas assim, eu me dava bem com todas, porque eu era aquela aluna bem interessada. Bem disciplinada que não dava trabalho a professora. E era primeira que fazia a atividade e a primeira que corria para mostrar. Eu recebia muito elogio delas. Elas diziam: minha filha você é muito inteligente tem que fazer medicina. Naquela época a medicina já era valorizada. Elas diziam que eu tinha que fazer medicina porque eu era muito inteligente. Então assim, lá tinha um pé de juá e a gente brincava mito embaixo do pé de juá. Brincávamos de bola na hora do intervalo. No recreio tinha a merenda escolar. Eram professoras. Lá só lembro de professoras. O nome do diretor era Sr Araújo.

COMO ERA A ESTRUTURA DA ESCOLA?

Era no Jerônimo Rosado. Era uma estrutura considerada boa. Era o melhor colégio de Mossoró. É tanto que quando eu cheguei, minha mãe foi morar no Bom Jardim e uma vizinha disse que me colocasse no grupo escolar, porque era o melhor colégio de Mossoró. E minha mãe quase não conseguia. Essa minha matrícula foi até meio difícil, assim de conseguir. Eu ia a pé todos os dias ia e voltava a pé. Tinha um ônibus, mas passava perto da nossa casa, então a gente ia a pé mesmo. Não sei se eu tive de andar no ônibus algum momento. Parece que ele só trazia o povo do centro esperava, se não me engano, na praça do Codó. Quem quisesse ir para a raça, podia pegar o ônibus. Ma para a gente não dava certo, NE. Porque era outra

viagem. Então era melhor ir e vir a pé mesmo. Eu morava no Bom Jardim. Eu morava ali perto, quase já chegando na Delfim Moreira. Então para vir para o centro e depois ir para o grupo escolar, não dava certo. Mas tinha um ônibus.

A estrutura e gente sabe que era a mesma de hoje. Na nossa pesquisa a gente pretende encontrar o trajeto que o grupo escolar fez.

Eu não quis fazer a Escola Normal eu estudei científico.

COMO ERAM AS DISCIPLINAS?

O livro era o programa de admissão. Tinha um livro, NE. Esse livro era chamado Programa de admissão. Era um livro alto que vinha, NE, a gente recebia. E eu lembro muito desse livro porque eu gostava muito de ver porque dentro dele lá no final tinha uns encartes NE. Com, por exemplo, o pão de açúcar, então eu gostava de mais do livro e eu gostava de ver essas imagens. Eu tinha um irmão muito danado que pegou meus livros e não sei o que foi que ele fez com meus livros, que desapareceu tudo. Desapareceu tudo. Era trabalhado só no 5º ano e tudo era preparado por ele. Eu me lembro que no 5º ano tinha a parte de história, geografia, de gramática, tinha a parte de matemática. Não lembro se tinha no 5º tinha essa disciplina educação moral e cívica. No ginásio eu comecei a ver OSPB e Educação Moral e cívica. Mas no 5º ano não me lembro que existia essas disciplinas no 4º e 5º ano. E português a gente estudava muita gramática, verbos, substantivos. Livros de leituras, eu sei que tinham aulas de leituras, mas não lembro de quem eram as poesias. No 5º ano era mais seguir o Programa de admissão. No 5º ano era mais de seguir o programa do livro de admissão preparando para a prova.

SOBRE AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS?

As professoras trabalhavam de forma muito disciplinadora, NE. Castigo físico não tinha. Castigos físicos não tinham. Era só assim, deixar sem intervalo fazer chamada oral, ficar de pé e costas para a turma. Tinha prova e chamada oral. Não lembro e aulas práticas não. Essa história de construtivismo não tinha lá não. Não tinha laboratórios, não existia laboratórios. Era tudo copiado do quadro e passava para o caderno e estudava para a chamada oral e para as provas. A prova era copiada no quadro e a gente copiada na folha. Todo mundo tinha que levar folha de papel almaço de casa e copiava. Eu não lembro de nenhuma aula passeio, que eu lembre não. No grupo escolar já era misto, não tinha a separação de meninas e meninos. Geralmente menina sentava com menina. As carteiras eram duplas. Havia uma certa

separação ainda dos trabalhos, mas tudo na mesma sala. O lado das meninas era lado esquerdo aí do outro lado ficavam os meninos. E era aquelas carteiras que sentavam dois.

QUAL A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO?

Era boa. Tinha uma proximidade mas assim, era assim, a gente tinha muito respeito. Tinha aquele muro. A mais assim era dona Nenzinha era muito afetiva. Mas as outras, Dona Edna, ave Maria, ninguém podia pedir nada emprestado de ninguém, tudo ela descontava nas notas. Algumas a gente tinha um pouco de medo. Com a professora Ivanilda, ninguém podia pedir uma borracha de ninguém, porque tudo ela dizia que não estava nas normas escolares. Eu presenciei castigo físico pela primeira vez lá em Serrinha dos Pintos quando eu comecei pela primeira vez para a escola. Um aluno foi ler a carta do ABC, aí a professora colocou numa família silábica, não lembro qual era a família, e aí, eu já sabia decorada mas a folha passou com o vento e eu não vi. Então quando a professora chegou pra pedir a lição eu troquei tudo, a professora passou a régua na minha cabeça e botou para ficar em pé um bom pedaço de frente pra parede. Eu decorei a lição toda mas na hora de passar errei tudo. (risos) Aí foi o tempo que papai foi embora aí mamãe que me ensinou. Ela pegava uma caixa de fósforo, pegava cortava as letras da carta de ABC colocava dentro e tirava e começava a perguntar: que letra é essa? Que letra é essa? Então eu aprendi o alfabeto com mamãe. Aprendi a ler mesmo com mamãe. Ah, minha mãe foi quem me alfabetizou, porque meu pai foi embora para Goiás, lá não tinha professor, e ela não esqueceu, porque ela tinha sido professora também e minha mãe que me ensinou, ela mandou papai comprar umas cartas de ABC, umas tabuadas. Meu pai colocava umas contas com não sei quantas parcelas, num sei quantos números. Então eu peguei esse ritmo desde criança e até hoje sou boa em matemática, não tenho dificuldade de fazer contas das quatro operações.

O QUE REPRESENTAVA ESSE DIPLOMA PARA A FAMÍLIA?

Nossa! Papai, foi muita felicidade. Para papai ele achava que eu já poderia parar. Ele achava, que pronto, agora era como se eu não ia mais estudar, que aquilo já era tudo, já era minha formatura, e ele dizia: agora você vai aprender corte e costura, vai aprender culinária. Entendeu? Achava que eu poderia me dedicar aos afazeres da culinária, do corte e costura. Mas eu não queria parar. Eu ficava numa tristeza tão grande. Aí chegou um padrinho meu lá

em casa, NE, e ele tinha um filho bem boêmio que não queria nada com estudo, nada com a vida, aí ele disse ao meu pai: “Mais meu compadre é isso mesmo, uns chora porque apanha outro porque não tem que dê. Eu choro porque meu filho não quer estudar e você tem uma filha que quer estudar e você não quer deixar. Deixe sua filha estudar”. Quando meu padrinho foi embora, meu pai disse para minha mãe fazer minha matrícula. Eu já tinha feito o exame de admissão, aliás eu ainda não tinha feito porque meu pai não queria, quando ele permitiu aí foi quando eu fui fazer. Passei no exame de admissão, fiz o ginásio e até hoje.

COMEMORAÇÕES:

E não lembro muito de comemorações. Eu lembro que no ginásio tinha desfiles, sei que a gente desfilava, mas até o 5º ano eu não lembro, de ter acontecido quadrilha junina. Eu sei que cantavam o hino mas não desfilava. Se tinha.... Acho que não. Depois no ginásio, eu lembro desfilando todos os anos.

PELO DIPLOMA, VEJO QUE A SENHORA CONCLUIU O ENSINO PRIMÁRIO EM 64. JÁ NA DITADURA MILITAR. A SENHORA LEMBRA DE ALGO SE DIFERENCIOU? TEVE DIFERENÇA NO TRABALHO DOS PROFESSORES?

Não. Assim, nada assim que tenha me marcado. Se teve, foi algo tão sutil que não chegou a me marcar. Não cheguei a perceber essa mudança na escola. E também Naquele tempo o ensino ainda era muito rigoroso, em termo, em respeito a disciplina, o respeito ao professor. Ele era, assim... era a palavra dele. E era muito rigoroso.

TERIA ALGUMA COISA QUE A SENHORA, GOSTARIA DE DESTACAR QUE NÃO FOI PERGUNTADO OU CONTEMPLADO? QUANDO FALA ASSIM: GRUPO ESCOLAR, O QUE A SENHORA LEMBRA DE IMEDIATO?

De imediato tenho uma imagem boa da escola. Eu terminei meu 5º ano, concluiu meu ginásio, científico e assim minhas amizades foram boas. Logo assim, eu era muito tímida, muito quieta, não era aquela de fazer muitas amizades. Assim, tinha um bom relacionamento com todo mundo, mas... agora eu tenho mais lembrança do pessoal do ginásio do que das pessoas

com quem eu estudei até o 5º ano. Mas assim, eu acho que foi pelo seguinte, porque geralmente as meninas iam fazer a Escola Normal e eu não fui, eu fui para o científico. Então eu tenho mais lembrança das colegas que eu estudei o ginásio e o científico do que no primário.

CONVERSAS INFORMAIS:

A senhora tem materiais? Meu irmão era muito danado. Eu tinha tudo, cadernos, tinha livros, tinha tudo. Esse material meu sumiu. E eu cheguei em casa, chorei tanto. Não tenho nem fotos. Eu lembro até a cor da minha roupa na formatura, mas parece que não tiraram fotos, porque eu não tenho. Eu guardo meu diploma com muito carinho porque foi o primeiro, foi a escadinha o primeiro de outros. E papai criar 9 filhos, ele era louco que todo mundo estudasse. Nunca dei trabalho, por isso que papai gostava muito de mim. Eu era a mais velha da família, e naquele tempo antes de ir pra escola, a gente tinha que encher os potes d'água puxando do chafariz. Como eu era a mais velha, eu tinha que acordar de 5 da manhã com meu irmão para encher os potes todos. Eu ia puxando a roladeira, minha sorte era que chafariz era bem pertinho de casa, aí ficava mais fácil pra mim. Que papai me levantava madrugada para fazer as obrigações. E eu fazia com o maior gosto, querendo terminar que era pra ir pra minha escola estudar. Mamãe as vezes brigava porque eu tinha que fazer as coisas dentro de casa também. Depois a gente ia se ajeitar para ir a escola, mas só is estudar quando primeiramente tivesse feito as obrigações dentro de casa.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE
MESTRANDA: ANTONIA MILENE DA SILVA
ORIENTADORA: MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA

NOME: Maria de Lurdes Nogueira de Couto Borges

A NOSSA ENTREVISTA SERÁ DIVIDIDA EM 4 MOMENTOS. EU VOU PERGUNTANDO E CONFORME A SENHORA FOR LEMBRANDO DE OUTRAS COISAS PODE IR RESPONDENDO.

Pode começar? (risos)

PODE.

Meu nome é Maria de Lurdes Nogueira de Couto Borges, casada-separada, tenho 3 filhas e 2 netos. Eu tenho 60 anos, nascida de janeiro de 1955. Sou uma mulher sexagenária (risos). Nasci em Mossoró, filha de família política. Minha mãe foi vereadora por 4 vezes em Mossoró, Raimunda Nogueira do Couto, famosa Dodoca.

EM RELAÇÃO A INFÂNCIA DA SENHORA, ANDA FALANDO DAS RELAÇÕES FAMILIARES, QUAL A INFLUÊNCIA QUE TEVE OS PAIS DA SENHORA NA ESCOLARIZAÇÃO?

Minha mãe antes de ser vereadora ela foi professora na zona rural no sítio Camurupim. Ela praticamente foi quem educou meus irmãos mais velhos. Ela como professora teve uma escola Reunida lá que funcionava dentro da residência dela, mas eu não me lembro dessa parte. Pronto. E lá funcionava dentro da casa dela. Ela era a professora e ensinava. Então ela alfabetizou meus irmãos. A mim não, eu fiquei doente aos dois anos e passei quase um ano em Mossoró na casa da minha vó. Era minha mãe, minha vó e minha tia. Aos 6 anos eu fui morar com minha tia, certo? Então a partir dos 6 anos minha educação toda foi minha tia. Minha tia, ela já faleceu, todas duas, tanto minha mãe como minha tia. Mas minha mãe sempre me incentivou muito na parte do estudo. Apesar de não morar com minha mãe ela foi muito presente, praticamente ela ia me ver quase todos os dias saber como eu tava. E na parte assim de reclamações e de castigos era minha mãe. Minha tia chamava e minha mãe e, ela foi muito influente, demais. Ave Maria, ela queria demais negócio de estudo, tudo era incentiva e fazia o sacrifício. Quando eu fui fazer minha faculdade na UERN, pagava né, era a FURN, eu já trabalhava, mas ela disse eu quero pagar que é o que eu posso deixar para você de herança.

Mais aí eu via o sacrifício com todos os filhos, muito filho, minha mãe teve 11 e tudo era difícil né. Apesar de na época era já era vereadora mas não ganhava dinheiro não, ela fazia política por amor. Só no último mandato já, ela ganhava um salariozinho, ela conseguiu se aposentar como vereadora que servia né. E com a morte dela a gente perdeu isso. Entendeu? Mais ela era muito ligada ao povo. O dinheiro dela era pro povo.

QUANDO ELA FALECEU A SENHORA TINHA QUANTOS ANOS?

Não, já era casada. Já, já tinha minhas 3 meninas. Ela morreu em 1993.

TEM MAIS ALGUMA COISA DAS RELAÇÕES FAMILIARES QUE A SENHORA ACHA QUE INFLUENCIOU, NÃO SÓ NO PERÍODO DO GRUPO ESCOLAR, MAS NA ESCOLARIZAÇÃO DA VIDA TODA?

Pronto, uma das coisas, é que eu não queria fazer Escola Normal, pra mim seria “o bicho”, e minha mãe disse, “você vai fazer”. Praticamente me obrigou. “Mamãe não quero”, “você vai fazer”. Naquela época a gente fazia a Escola Normal e o científico. Eu viajei pra Fortaleza e quando cheguei, ela já tinha feito minha matrícula. Eu já como professora, já ensinava na época, e ela me incentivou, e eu adorei fazer a Escola Normal. Outra coisa que eu queria muito era ter feito medicina. Ela me incentivou muito, eu queria muito, ela dizia “eu faço qualquer sacrifício na minha vida pra ver você médica”. Mas fiz dois vestibulares e não passei, isso depois da escola normal.

A SENHORA JÁ FALOU UM POUCO DA SUA EXPERIÊNCIA AI, NÃO É? A SENHORA NÃO TEVE EDUCAÇÃO INFANTIL, NÃO FOI?

Não, não, já íamos bem maiores pra escola, com uns 7 anos.

QUANDO A SENHORA FOI, JÁ SABIA LER E ESCREVER?

Já, por que assim, a minha vizinha, uma senhora, Dona Sebastiana, gostava muito de ensinar, e ela chamava a gente, a meninada da rua, sabe? E ensinava, e minhas primas, sendo mais velhas, e eram muito estudiosas, de repente eu aprendi a ler e escrever. Me lembro que quando fui pra primeira série eu já sabia ler e escrever, e sabia a tabuada.

GERALMENTE O QUE ERA MUITO COBRADO ERA ISSO, SABER LER, ESCREVER E SABER A TABUADA.

Era, e outra coisa que mamãe sempre incentivou era isso, saber a tabuada, ela dizia que a tabuada era fundamental nas nossas vidas, e realmente é, se você não aprender tabuada, você não aprende nunca matemática. Tô com um problema com meu neto, ai ele não aprende essa

tabuada, eu quem ensino a ele, agora não mais, por que eu me aborreci, disse a mãe dele “ou ele aprende a tabuada ou não ensino mais, pode pagar a uma pessoa”, não tenho paciência.

O NOME DA PRIMEIRA ESCOLA QUE A SENHORA ESTUDOU, A SENHORA LEMBRA?

Era o trinta.

TRINTA DE SETEMBRO. A SENHORA COMEÇOU A ESTUDAR LÁ DESDE O PRIMEIRO ANO?

Desde o primeiro ano.

CERTO. E NOME DOS PROFESSORES? CITE AQUELES QUE A SENHORA FALOU.

Maria José, na primeira serie, acho que na segunda era Tereza, na terceira ou quarta Ivonir e Socorro, e na quinta Dona Lurdes Sabino.

TODAS ESSAS PROFESSORAS, A SENHORA SABE SE ERAM CASADAS, SOLTEIRAS?

Acho que tinha 3 solteiras, por que Ivonir casou depois, Tereza e Maria José morreram novas, e Socorro e Dona Lurdes eram casadas.

E ASSIM, AS DIFICULDADES QUE A SENHORA TINHA PARA ESTUDAR? POR QUE NÓS SABEMOS QUE MUITAS VEZES A EDUCAÇÃO ERA DEIXADA DE LADO, POIS OS PAIS PREFERIAM QUE OS FILHOS TRABALHASSEM, ENTÃO MUITAS VEZES TINHAM QUE FAZER TUDO EM CASA E O ESTUDO ERA DEIXADO POR ULTIMO, DESSA FORMA, QUAIS AS DIFICULDADES QUE A SENHORA TEVE? OU NÃO TEVE?

Assim, como eu disse, eu fui criada pela minha tia, e Graças a Deus ela tinha uma condição financeira boa, e como ela tinha empregada, eu dava preferência ao estudo mesmo.

ENTÃO JÁ TINHA ESSE LADO...

Tinha que estudar, primeiro os estudos depois as brincadeiras. A noite a gente tirava aquele horário pra estudar. Ai de tarde a gente podia ir pro meio da rua, brincar de queimado, jogar bandeirinha, e sempre gostei muito de esportes, brincar de ludo.

A SENHORA TEVE UM INFÂNCIA DE BRINCADEIRAS?

É, mas, primeiro, as atividades de casa.

E A SENHORA IA PRA ESCOLA COMO? SOZINHA, DE TRANSPORTE?

Não, era tudo a pé, morava aqui perto da COBAL e ia lá pro Colégio Estadual, tranquilo, não tinha problema, mas sempre andava com umas amigas, minhas primas. Saía a turma de meninos, brincando no meio da rua, no instante chegava.

SOBRE A ESTRUTURA DO GRUPO ESCOLAR, POIS SABEMOS QUE A SENHORA ESTOU EM COLÉGIO ESTADUAL, E COMO ERA AS CADEIRAS, A ESTRUTURA EM SI?

Boa, boa, confortável, o aluno não podia nem riscar, era tudo comportadozinho.

E A DISCIPLINA?

Ah, era rigorosa. Muito, brincadeira tinha, mas era brincadeira sadia, nada de agressão ao professor, eu pelo menos, mamãe muitas vezes foi preciso ir lá por conta das minhas brincadeiras, mas era muito rigoroso. Quem não queria estudar vai embora, desocupa.

DA OUTRA VEZ A SENHORA TINHA ME FALADO COM RELAÇÃO AOS CASTIGOS CORPORAIS QUE NÃO TINHAM, MAS A SENHORA LEMBROU DE MAIS ALGUMA COISA?

Assim, ficar de castigo de costa pra turma, tinha, mas de ficar de joelho, não. Não, que eu lembre não, era só esses mesmos, ficar de castigo de costa pra turma, ficar sem intervalo, chamar a mãe, naquele tempo a mãe resolvia, tinha pulso, se fosse preciso apanhava até dentro da escola.

ENTÃO TINHA ISSO DE CHAMAR OS PAIS.

Tinha muito, chamava, suspendia, dava uma suspensão de um dia, três dias, os casos mais sérios, recebiam logo a transferência, e a mãe que se virasse pra colocar em outro canto.

MAIS ERAM POCOS OS QUE CONSEGUIAM RECEBER ESSA TRANSFERÊNCIA POR INFLIGIR AS REGRAS, NÃO ERA?

“Mulher, tá gravando, pois pare ai pra eu te contar uma coisa”...

...Conversas informais

Mulher no primário sim, pois eu era conversadeira, mas toda vida os professoras gostaram de mim, eu sempre tive facilidade de aprender, então eu aprendia rápido e ia conversar.

MAS A SENHORA ASSIM, COMO ALUNA DE FAZER ATIVIDADES EM DIA, ERA BOA?

Não era não, por isso mamãe recebeu tanta reclamação, eu não era de fazer tanto atividade, se o professor exigisse um livro, eu implicava dizendo que não podia comprar.

OS MATERIAIS QUE OS PROFESSORES UTILIZAVAM, JÁ QUE A SENHORA FALOU EM LIVRO, GERALMENTE ERA COMPRADO PELOS ALUNOS, OU O GOVERNO ENVIAVA?

Do primário eu não lembro não, mas no ginásio a gente já comprava, mas era assim, um irmão passando pro outro, todo ano era aquele mesmo livro.

A SENHORA CHEGOU A FAZER O EXAME DE ADMISSÃO, A SENHORA LEMBRA QUAL O NOME DO LIVRO UTILIZADO?

Era exame de admissão.

(conversa sobre o livro, onde encontrar, cor da capa...)

A mãe de Carmela preparava muita gente para o exame de admissão. Ela dava aulas particulares pra o exame, principalmente para o exame de admissão, nessa época a casa dela era lotada de gente pra fazer.

QUERIA QUE A SENHORA FALASSE UM POUQUINHO SOBRE AS PRATICAS DAS PROFESSORAS, COMO ELAS DAVAM AULA, SE ERA SÓ ESCRREVENDO NO QUADRO, OU UTILIZAVA OUTROS MATERIAIS, O QUE A SENHORA LEMBRAR.

Acho que era só escrevendo nos quadros, com mapas e globos, com o bichinho que contava as unidades, dezenas. Acho que era a gente que confeccionava.

ENTÃO JÁ SE TINHA ESSES MATERIAIS DIDÁTICOS. LEMBRA DE ALGUMA AULA A PASSEIO, SEM SER DENTRO DA ESCOLA?

Não, não teve.

E O FARDAMENTO?

Era uma saínda azul, uma bluzinha branca sapato preto, meia branca, do mesmo jeito da escola normal.

A SENHORA ESTUDOU NA ESCOLA NORMAL, QUE ERA UMA EXTENSÃO DO GRUPO ESCOLAR 30 DE SETEMBRO, A SENHORA CHEGOU A ESTAGIAR NO GRUPO ESCOLAR?

Não, quando eu fiz a Escola Normal, eu estagiei ai no municipal, onde hoje é a escola das artes.

QUE ANO FOI QUE O GRUPO ESCOLAR FUNCIONOU NA ESCOLA DAS ARTES?

Sei não, mas quando estagiei era escola municipal, só municipal, não era nem Joaquim Borges.

SOBRE AS DISCIPLINAS ESCOLARES, PORTUGUÊS MATEMÁTICA, QUAL DESSAS MARCARAM MAIS A SENHORA E ALGUMA ATIVIDADE QUE FOI IMPORTANTE DELA.

Tinha estudos sócias, que era geografia, história e ciências.

LEMBRA DE EDUCAÇÃO DOMÉSTICA? NÃO LEMBRA DESSA DISCIPLINA?

Não, não tinha não.

EM 1942 TINHA NOS GRUPOS ESCOLARES COMO UM TODO, QUERIA SABER SE NESSE TINHA.

Não tenho certeza não.

OS ALUNOS ESTUDAVAM JUNTOS NÉ? NÃO TINHA ESSA SEPARAÇÃO. E QUAIS AS BRINCADEIRAS NO INTERVALO?

Ah, era tica, pedra, jogar pedra, amarelinha, pular corda, queimada, meninos e meninas.

AS AULAS FICARIAM RESTRITAS AO QUADRO E AS PROVAS, GERALMENTE ERA SÓ ISSO?

Era, mas muito rigoroso, e a gente aprendia, tinha que aprender.

E AS RELAÇÕES? ENTRE ALUNOS E PROFESSORES? POR EXEMPLO, HOJE FALA-SE MUITO EM AFETIVIDADE, DO PROFESSOR SER AFETIVO COM O S ALUNOS, SE APROXIMAR DOS ALUNO, A SENHORA PERCEBIA ISSO?

Sim, tinha sim, me lembro de Tereza ser louca por mim e eu por ela

E nas aulas de português? Tinha poemas? Musicas?

Tinha no livro. Mas não lembro se trazia não. Mas tinha, pois nas festas de dia das mães a gente ia recitar lá na frente poesia.

ENTÃO TINHA, NÃO É? E AS COMEMORAÇÕES NA ESCOLA?

Tinha, tinha canto, se juntava as turmas, cantava, apresentava.

MAS NOS GRUPOS ESCOLARES TINHA?

Não me lembro não. Lembro que tinha os desfiles, 7 de setembro, 30 de setembro né. Não sei se tinha desfile, mas a gente aprendia que foi a libertação dos escravos.

JÁ FALAMOS DE MATÉRIAS, DISCIPLINAS, TEM MAIS ALGUMA COISA QUE A SENHORA QUEIRA FALAR?

Quando minha professora Têê (Tereza) morreu, que teve o enterro, foi todo mundo junto. Marcou muito.

HOJE PARANDO PRA PESAR, QUANDO PENSA NAS COISAS BOAS DAQUELA ÉPOCA, PENSA SOBRE O QUE?

As professoras, eram muitos boas, muito carinhosas, elas gostavam, não era mal educada, é diferente aluno mal educado e aluno danado né. É, quando é esperto, aprende, interage. Tinha um colega, que era muito danado, Jackson, a mãe vivia sendo chamada na escola, e metia a peia, mas não resolvia, a gente mandava ele ficar quieto, mas não ficava, teve até uma vez que ele fez a identidade dele, ele mesmo desenhou sabe? Eu disse: Meu filho né assim não, tem que ir na central do cidadão, levar sua foto, chame sua mãe que eu falo com ela. A mãe dele veio, e disse que não ia gastar dinheiro com isso, que o pai dele tinha deixado eles, ele nem registrado era mulher. Hoje ele tem um carinhoso muito grande por mim, Ave Maria, me chama de tia e tudo, entra aqui, vem aqui direto, o primeiro celular dele foi eu que dei, aqueles lanterninhas, levei ele pra Natal. A mãe dele disse que ele não tinha nem cueca, consegui tudo, levei ele pra Natal. Teve uma vez que a bandeira não tinha quem hasteasse, sem escada nem nada, ele foi lá e fez.

É EM TODAS ESCOLAS, EU ACHO QUE TEM ESSE ALUNO, O QUE FALTA É AS PESSOAS ENXERGAREM ISSO, NÃO É?

É verdade, sempre que acabava os treinos, eu pedia pra guardarem lanche pra ele, pois eu sabia que lanche em casa ele não tinha.

É EU ACHO QUE NOSSA PROFISSÃO TEM ESSE PODER, DE MUDAR, AS VEZES O QUE A GENTE FALA TEM MAIS PODER DO QUE O QUE UM PAI E UMA MÃE FALA EM CASA, NÉ?

É verdade, teve muitos pais que agradeceram também a mim. Tantas vezes ele chegou pra mim e disse que não ia possuir um celular, e eu sempre falei que ele ia ter.

“Ei, vou fazer um cafezinho pra gente agora...”