

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA UERN A PARTIR DAS FONTES IMAGÉTICAS E REGISTROS DE MEMÓRIA



Gislânia Dias Soares
Paulo Augusto Tamanini



INSTITUCIONALIZAÇÃO DA UERN A PARTIR DAS FONTES IMAGÉTICAS E REGISTROS DE MEMÓRIA



2021

Gislânia Dias Soares
Paulo Augusto Tamanini



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UERN

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes



Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

Diagramação

Gabriela Mabel Alves Vieira

Fotografias da Capa:

Gabriela Mabel Alves Vieira

André Duarte da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Soares, Gislânia Dias

Institucionalização da UERN a partir das fontes imagéticas e registros de memória [recurso eletrônico]. / Gislânia Dias Soares e Paulo Augusto Tamanini. - Mossoró, RN: Edições UERN: 2022.

201 p.

ISBN: 978-85-7621-337-6

1. História – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). 2. História – Memória – UERN. 3. UERN – Institucionalização. I. Tamanini, Paulo Augusto. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 981.32

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

Editora Filiada á



Meus amigos e minhas amigas,

O Programa de Divulgação e Popularização da Produção Científica, Tecnológica e de Inovação para o Desenvolvimento Social e Econômico do Rio Grande do Norte, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, Ufersa e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuírem para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte

Parceria pelo Desenvolvimento Científico do RN



A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (*e-book*) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê a publicação de quase 200 *e-books*. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de sites de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, a FAPERN terá investido R\$ 100.000,00 (cem mil reais) oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos *e-books*, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Foram 41 obras submetidas em sete (07) editais, 38 delas serão lançadas. Os editais abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas

junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados.

No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de e-books sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguares, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



*Maria Lúcia
Pessoa Sampaio*

Diretora-Presidente da FAPERN

*Cicília Raquel
Maia Leite*
Presidente da FUERN



A história é êmula do tempo, repositório dos fatos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro (CERVANTES, 1605, p. 60).

À minha filha Maria Clara, a quem pertence as batidas do meu coração e o brilho dos meus olhos. Aos meus familiares, meu alicerce ao longo dessa caminhada.

Gislânia

Aos meus orientandos e aos já mestres, com os quais tenho a oportunidade de aprender mais e mais!

Paulo Augusto

Sumário



Prefácio..... 14

Introdução..... 18

CAPÍTULO 1

História das instituições de ensino superior..... 25

Instituição de ensino superior: diálogos entre conceito e história do conhecimento sistematizado..... 26

Revisitando a história da universidade no Brasil..... 35

Primeiros ensaios da educação superior no Brasil..... 36

As décadas de 1960 e 1970..... 41

A função social da instituição de ensino superior e suas interfaces.... 47

CAPÍTULO 2

Formalização da UERN como instituição de ensino superior em Mossoró-RN a partir dos registros de imagens..... 58

Palmilhando a história da UERN como instituição de ensino superior em Mossoró-RN..... 59

O Limiar de um Sonho..... 60

Estadualização da UERN: da mobilização à conquista..... 83

Manifestações em Prol da universidade pública..... 84

Processo de estadualização da URRN.....	91
Reconhecimento da URRN pelo conselho federal de educação/Mec..	100
Mãos que construíram a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.....	106
CAPÍTULO 3	
Institucionalização da UERN na Perspectiva da História Oral: Os Registros de Memória do Padre Sátiro Cavalcanti Dantas.....	111
A Oralidade como Fonte de Pesquisa.....	113
Arquivos da Memória do Padre Sátiro Cavalcanti Dantas.....	133
Traços da Vida e Personalidade.....	137
A Experiência Comunicável de uma História Contada.....	144
Considerações Finais.....	180
Referências.....	188



Prefácio

A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz.
O passado só se deixa fixar como imagem que relampeja
irreversivelmente, no momento em que é reconhecido.

Walter Benjamin

Uma instituição híbrida, fronteira, composta por sujeitos de diferentes pertencimentos, vivendo múltiplas experiências que não se repetem; autônoma e socialmente referenciada, é assim que vislumbramos a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Definida nas palavras do ex-reitor Professor Milton Marques de Medeiros como “uma instituição eminentemente do interior, criada por pessoas do interior”, a UERN, a exemplo de outras Instituições de Ensino Superior, vem passando por um intenso processo de transformação, resultante principalmente de sua expansão acadêmico-geográfica. A instituição alçou no decorrer de sua trajetória uma dimensão estadual, dado que ao longo de seus 53 anos foi se expandindo e hoje se faz presente em diferentes pontos do Rio Grande do Norte/RN.

Como apresentar a história de uma instituição que é fluxo ininterrupto? Como contar uma história sem, no entanto, seguir meramente o rumo das cronologias? Parafraseando Benjamin (apud Rechdan, 2007), não há uma única e homogênea UERN, as diferentes narrativas que intentam uma leitura/escritura da instituição, ao modo de um palimpsesto, expõem os diferentes discursos que se mesclam em processos abertos a ressignificações. Diante de tantas possibilidades e trilhas prováveis para seguir/construir uma narrativa, os autores

da presente obra nos brindam com uma escrita sobre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pautada pela sensibilidade e pela perspectiva do olhar e do ouvir, entrelaçando os registros oficiais ao acervo de imagens e relatos orais, o que torna o texto uma tessitura leve e instigante e que nos conduz a enveredar por trilhas e rastros de fatos, personagens e documentos garimpados cuidadosamente, compondo uma escrita sobre a instituição, para além de seus aspectos acadêmicos e de infraestrutura.

Como afirmam os autores, “Para melhor conhecer uma instituição é preciso nela entrar, caminhar por seu espaço, conhecer as peculiaridades, seus sujeitos, suas relações.” Inspiradas em Benjamim, valemo-nos da imagem do trapeiro para aludir a atividade do pesquisador de buscar resíduos onde transcorre o acontecimento das coisas, para então construir uma narrativa que muito mais do que reverência ao fato em si, suscita a reflexão, a partir do que está sendo, deixando à mostra a tensão e abertura de tudo o que poderia ter sido e não foi.

Antes de tudo, o texto compreende a um esforço em traduzir o movimento do tempo, mediante o cruzamento dos elementos discursivos e imagéticos, trazendo à tona a pluralidade, as singularidades e as subjetividades que configuram e que são configuradas por essa cinquentenária universidade. Nessa direção, os documentos e textos analisados apresentam elementos que permitem compreender a trajetória de institucionalização como fundamentalmente marcada por momentos interdependentes, que não podem ser hierarquizados ou ordenados numa perspectiva retilínea sob o risco de se reduzir sua complexidade e obliterar os processos de sobredeterminação que são simultaneamente causa e efeito.

O primeiro momento refere-se à sua formalização, período em que se dá sua criação (Ano 1968) como uma universidade municipal, com estatuto jurídico híbrido; o segundo, se refere à estadualização (Ano 1987), que possibilitou um salto qualitativo na IES, especialmente no que concerne à organização de seu quadro docente e dos seus estatutos internos; o terceiro, que trata do reconhecimento (Ano 1993) pelo Ministério da Educação.

Convém destacar nesse percurso o processo de expansão geográfica e acadêmica, que perpassa toda a existência institucional, e um segundo aspecto, que diz respeito ao incremento da vida acadêmica, com o desenvolvimento e ampliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em suma, o livro ressalta uma trajetória institucional marcada por relações de poder, lutas por ampliação dos processos de democratização, busca pelo reconhecimento social e garantia do status de universidade pública, gratuita e de qualidade. Contudo, não se atém ao contexto local, mas reporta a história e o papel social da universidade, aludindo aos primeiros ensaios da Educação Superior no contexto brasileiro, focalizando as décadas de 1960 e 1970. Na última seção, o leitor é surpreendido pela história e narrativa pujante e lúcida do seu ex-professor/reitor e eterno defensor Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas, um arquivo vivo da memória e da história da educação da UERN, e porque não dizer do Rio Grande do Norte. Cumpre realçar o cuidado dos pesquisadores/autores em apresentar uma narrativa densamente fundamentada. Tal preocupação é expressa nos seguintes termos: “A história, em si, de qual tratamos, não é a do tempo exclusivamente cronológico, mas também em termos epistemológicos. ”

Como ressalta Walter Benjamin, “Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.” Eis a importância desta obra. Indubitavelmente se configurará como um texto de referência para aqueles que pretendem pesquisar sobre a instituição ou para os que desejarem conhecê-la de modo mais aprofundado nas suas inter-relações. Uma leitura necessária para aqueles que estão chegando à UERN e estimulante para os que já a conhecem. Fica o convite!

Vida longa à UERN!

Mossoró (RN), dezembro de 2021.

Profa. Dra. Cícilia Raquel Maia Leite

Reitora da UERN

Profa. Dra. Meyre-Ester Oliveira

Diretora da Faculdade de Educação – UERN

Introdução

Penso, verbalizo, escrevo e se faço da minha história uma experiência comunicável “[...] é porque minha mãe contava, meu pai conversava muito com a gente. E o pai da mãe contava essas coisas para ela, e ela foi passando para a gente” (ZANELLA, 2007, p. 12). Associando esse pensamento aos escritos de Benjamin (1993), percebemos que temos perdido a habilidade de contar histórias e de intercambiar experiências. O tratado que parece reger essa fase em que perdemos esse olhar atento às experiências é: a mais pobre das épocas, apesar do mais rico dos séculos.

Com esse pensamento de que é essencial mais que dar voz, ouvir as vozes em suas experiências comunicáveis, que ousou iniciar a construção desse texto. Busco investigar a instituição da qual fiz parte quando cursei Pedagogia, formação responsável pelo meu ingresso na carreira pública: professora da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN, bem como por uma motivação pessoal (memórias da infância) que considero importante explanar aqui, pois, segundo Nora (1993), a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto.

Quando criança, uma das minhas características ou marca registrada era a curiosidade. As perguntas e/ou inquietações próprias da idade me acompanhavam e eu procurava resolvê-las ativamente. Em um dos meus diálogos com minha mãe (professora aposentada) perguntei por que ela não tinha cursado a graduação em Pedagogia, já que era professora e sempre dizia que eu precisava ter o nível superior para ser bem-sucedida. Sua resposta foi simples e objetiva: porque eu não podia pagar, e continuou, sempre gostei de estudar, era uma das melhores da minha turma do Magistério, mas não tinha como arcar com uma mensalidade. Então, terminei o curso que na época me autorizava a estar em sala de

aula e comecei a ensinar. Pouco tempo depois já fazia parte do quadro de funcionários públicos do município de Patu-RN.

Até então, não sabia que o Campus Avançado de Patu-RN já tinha sido uma Instituição de Educação Superior (IES) privada. Tal descoberta me fez valorizar ainda mais sua presença em nossa pequena cidade do interior. Anos mais tarde, prestei vestibular e passei para Pedagogia, concluindo o curso em 2006. Posso dizer que essa conversa com a minha mãe serviu de inspiração para chegar onde estou hoje, produzindo uma pesquisa histórica sobre uma instituição de ensino superior que hoje se destaca no seguimento público no interior do estado do Rio Grande do Norte (RN).

Esse estudo não é relevante somente pelas motivações pessoais que me direcionaram à investigação, mas também é porque trata-se de uma revisitação do passado de uma instituição de Ensino Superior com o propósito de que seu legado repercuta no presente dos milhares de alunos que, atualmente, fazem parte da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Afinal, essa instituição não é somente aquilo que se apresenta na atualidade, mas uma soma de vidas, projeções, prospecções, que marca a cidade de Mossoró como um campo promissor de oferta de Educação Superior formal.

No momento em que o ser humano passou a viver em sociedade, percebeu que era necessário que se estabelecessem regras de conduta, normas a serem seguidas, em prol do bem comum. A Educação colaborou para que essa convivência fosse possível e para que as sociabilidades fossem aceitas e formalizadas (MANACORDA, 1989). A educação formal aconteceu em espaços igualmente formais e padronizados que ficaram mais conhecidos como instituição escolar. Ela passou a ser também uma

das responsáveis pelo ensino e pela produção dos saberes instituídos (RODRIGUES, 1992).

As instituições escolares passaram a ser fundamentais na construção da história de uma comunidade, de uma cidade ou região. Se o Ensino formal depende de um espaço geográfico, de um lugar instituído, torna-se imprescindível torná-lo evidente para se entender a constitucionalidade da própria UERN.

Nosso propósito não foi apenas revistar os registros oficiais da criação da UERN. Apresentar as Atas e os Decretos não bastava. Precisávamos revisitar a história da UERN também pela perspectiva do olhar e do ouvir. Se, de acordo com Le Goff (1990), a memória é responsável por preservar informações e cooperar para que o passado não seja totalmente deslembrado, fomos à procura das vozes que testemunharam o erguimento da UERN em solo mossoroense, buscando amenizar um dos grandes dilemas experimentados pelas sociedades contemporâneas e interconectadas que está relacionado à perda do referencial histórico, pois à proporção do dinamismo das ações presentes, o ocorrido, o acontecido, tende a cair no esquecimento. Prontamente, comungamos com o pensamento de Aranha (2006, p. 19) “[...] pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente”.

Por compreender que o passado só permanece “vivo” através de trabalhos de síntese da memória – que nos dão a oportunidade de revivê-lo a partir do momento em que o indivíduo passa a compartilhar suas experiências, tornando com isso a memória “viva” (ALBERTI, 2004, p. 15), objetivamos também lembrar o passado através do escaneamento das imagens fotográficas. Logo, trata-se de uma memória registrada pelas lentes de uma máquina e que se deixa manter viva pela força do olhar.

Isto posto, acreditamos no potencial e reverberação social em deixar registrado como nasceu a Universidade em terras mossoroenses. Nesse caminhar foi necessário um estudo aprofundado para entendermos o significado, ou seja, a importância da implantação da UERN para cidade de Mossoró e posteriormente para o estado do RN.

A pesquisa se organizou gradativamente: iniciamos o estudo investigatório no site oficial da instituição, onde tivemos acesso a fotografias e informações disponibilizadas através do Museu Virtual da UERN, cuja proposta visa oferecer o registro de imagens de fatos, prédios, objetos e, especialmente, imagens de pessoas que fazem parte da história desta Instituição, buscando, sobretudo, manter viva essa memória/monumento como parte do patrimônio histórico e cultural de Mossoró-RN, servindo de testemunho para as gerações futuras. Na sequência realizamos uma visita à instituição, para o colhimento de informações, documentos oficiais e possíveis encaminhamentos. Por fim, realizamos uma entrevista semiestruturada com um dos ex-professores mais antigos da IES e responsável por momentos marcantes na história de sua institucionalização.

Elegemos como fontes acervos existentes na UERN (documentos e fotografias) e documento oral (entrevista), como alternativa legítima de constituição da memória histórica da UERN enquanto instituição escolar (LOMBARD, 2004). No que tange à cultura arquivista de levantamento, seleção e catalogação de fontes para a preservação da memória histórica da UERN, identificamos o Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica - NUDOPH, vinculado ao Departamento de História da UERN desde 2013, e o Museu Virtual da instituição, que, com dificuldade e escassez de informação, tentou construir uma linha do tempo contando a história da universidade. Entretanto, não

conseguimos fazer uma visita ao NUDOPH, à época, haja vista, os responsáveis estarem em gozo de férias.

O campo empírico e documental da pesquisa são: (i) cerca de 34 fotografias que dão voz e significado às imagens belas e silenciosas de lugares e rostos que marcaram acontecimentos do passado, os quais até hoje influenciam o presente da IES. Após a seleção das imagens, estas foram classificadas em ordem cronológica, separadas por tema (reitores, professores, técnicos, alunos, estrutura física, eventos, objetos, movimentos políticos, festas, solenidades, visitas, fachadas, sala de aula, jardim). Por ora, foi possível determinar 15 temas ou séries. Todas as fotos pertencem ao acervo virtual da UERN, constituindo-se num monumento de memória coletiva de um tempo inscrito na vida dos mossoroenses (CIAVATTA, 2007).

O acervo fotográfico é analisado sob a perspectiva do método da pesquisa documental, que busca analisar os tipos de documentos produzidos pelo homem, destacando-se aqui a relevância dos documentos imagéticos (TAMANINI, 2020); (ii) Fonte oral, produzida a partir de entrevista semiestruturada, orientada pelos estudos de Pollak (1989), Halbwachs (1990) e Nora (1993). O critério para escolha do entrevistado se deu em função de sua participação e importância no processo de criação e evolução da Universidade enquanto ex-professor/ex-reitor. Em nosso caso, embora trabalhando com outras fontes documentais sobre o tema, a entrevista interativa foi primordial à captação de informações que não estavam presentes nos documentos oficiais, proporcionado à pesquisadora identificar os atores sociais que construíram a história dessa instituição educacional (FERREIRA; AMADO, 1996).

O percurso metodológico traçado, ensejou a reconstrução histórica de uma memória descontínua que contém diversas temporalidades e se

faz presente em fotografias e outras fontes documentais. Quanto às datas, estas guardam algumas imprecisões, tanto nos relatos de oralidade/entrevista, quanto nas fotografias. No tocante às imagens disponíveis, selecionamos aquelas que se revelaram mais expressivas para a pesquisa.

Desenhando os Capítulos

Além da introdução e das considerações finais, temos três capítulos, que versam, respectivamente, sobre a história das instituições de Ensino Superior, a formalização da UERN como instituição de Ensino Superior em Mossoró-RN a partir dos registros de imagens e a institucionalização da UERN na perspectiva da história oral, com os relatos dos registros de memória do Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas. Tratamos abaixo da configuração desses capítulos.

O primeiro capítulo discorre sobre a História das Instituições de Ensino Superior. Para tanto, recorreremos a Saviani (2005) para traçar uma conceituação do termo “instituição”. Nesse caminho, traçamos diálogos a respeito da história do conhecimento sistematizado, com base em Torrinha (1945), bem como revisitamos a história da universidade no Brasil, ombreados em Rossato (2005). Nesta seara, ancoramos esforços investigativos nos primeiros ensaios da Educação Superior no País, com enfoque nas décadas de 1960 e 1970, ao passo em que abordamos a função social dessa instituição e as suas interfaces, por meio de Sampaio (1991). Nesse percurso, muitas são as indagações que surgem a respeito dessa instituição enquanto um espaço de desenvolvimento e socialização humana. Por isso, convidamos você, leitor, não em uma tentativa de

trazer um saber pronto, mas para juntos construirmos, no interior dessa obra, uma visão da importância desse ensino.

Em se tratando do capítulo dois, debatemos a formalização da UERN como instituição de Ensino Superior em Mossoró-RN, a partir dos registros de imagens. Cercar-se da UERN, gravitando em torno de sua historicidade, investigando os vestígios de sua institucionalização através dos registros imagéticos, rastreando os três eventos que mais marcam sua historiografia: a criação, em 1968; a estadualização, em 1987; e, por fim, o reconhecimento como universidade, em 1993, pelo MEC. Nos auxiliam nesta empreitada os escritos de Ciavatta (2007, 2010), Kossoy (1989, 2007), Mauad (1996, 2004), Santaella (2012, 2014) e Tamanini (2020) que constroem teoricamente os fundamentos das imagens como documentos historiográficos. Revisitar o acervo fotográfico da UERN possibilitou passear pelos fatos que se encontravam inconclusos quase que esquecidos, apagados, e que precisam de uma ressurreição.

No capítulo três, versamos a respeito da institucionalização da UERN na perspectiva da História Oral, com os registros de memória do Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas. O capítulo que fecha nosso itinerário investigativo teórico, para além de ser um componente que trata da memória e oralidade como métodos de pesquisa tão atuais, quer ser também um tributo e homenagem àquele que será entrevistado: Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas. Ex-professor, reitor, que fazia da universidade um segundo altar, onde podia exercer seu sacerdócio voltado à Educação. Suas falas, sua voz, seus gestos e entonação serão as fontes por meio das quais perscrutaremos a UERN como instituição de Ensino Superior. A discussão teórica acerca do entrelaçamento entre Memória e Oralidade será realizada a partir dos estudos de Thompson (1992), Halbwachs (1990), Pollak (1989), Nora (1993), dentre outros.

Assim posto, o texto tece a trama da estrutura e organização da UERN, seus agentes, indo à cata dos sinais que resultaram naquilo que a universidade é hoje. O desafio que se impõe ao pesquisador é montar o quebra-cabeça dessa instituição, mediante as múltiplas possibilidades de interpretação.

Capítulo 1

História das Instituições de Ensino Superior

O mundo histórico é o mundo do fazer humano. Esse fazer está sempre em relação com o saber, mas esta relação precisa ser elucidada (Castoriadis, 1922, p. 161).

Os estudos a respeito da história da humanidade estão intrinsecamente ligados à história do saber. O que ocorre, como debate Castoriadis (1922), é que se trata de uma relação pouco percebida, ou ainda mais, pouco explorada. É impossível levantarmos um debate a respeito de uma instituição de Ensino Superior, sem verificarmos como essa história se iniciou. A história, em si, de qual tratamos, não é a do tempo exclusivamente cronológico, mas também em termos epistemológicos.

Para tanto, muito embora saibamos que são muitos os conceitos traçados para “instituição”, nos propomos a discutir com base em Saviani (2005), tratando desde o conceito geral até o conceito de Instituição de Educação Superior. Nesse caminho, versamos diálogos entre o conceito e a história do conhecimento sistematizado e revisitamos a história da universidade no Brasil, tratando dos primeiros ensaios da Educação Superior e, especificamente, das décadas de 1960 e 1970. Ainda nos

debruçamos na discussão da função social da instituição de Ensino Superior e as suas interfaces.

Nesse percurso, muitas são as indagações que surgem a respeito da instituição de Ensino Superior enquanto um espaço de desenvolvimento e socialização humana. Por isso, convidamos você leitor não numa tentativa de trazer um saber pronto, mas para juntos construirmos, no interior dessa obra, uma visão da importância dessa instituição, considerando entendermos que as leituras são sempre realizadas com impressões e conhecimentos prévios. Assim, sinta-se convidado a adentrar conosco nessa discussão.

1.1 Instituição de Ensino Superior: Diálogos entre Conceito e História do Conhecimento Sistematizado

Não é possível tratarmos das instituições de Ensino Superior sem antes entendermos a respeito das acepções do termo “instituição”. Para tal, nos confere inferir, de antemão, que o vocábulo “instituição” é derivado do latim *institutio*, *onis*, ampliando-se a quatro significações, quais sejam: a) disposição, plano, arranjo; b) instrução, ensino, educação; c) criação, formação; e d) método, sistema, escola, seita, doutrina (TORRINHA, 1945, p. 434).

Caminhemos por cada uma dessas acepções para construirmos a definição que será por nós adotada. Em se tratando da primeira, só se dispõe, planeja e arranja aquilo que está desordenado, disperso, desarticulado. A segunda concepção presume a ideia de educar, muito embora não se

traduza aqui sobre educação formal e/ou informal, mas já se faz aproximar da palavra “*instituteur*” que, traduzido do francês, significa “aquele que ensina, o mestre e, mais especificamente, o professor primário” (ROBERT, 1978, p. 1.013). A terceira, por sua vez, simboliza a ideia de construção de objetos. A última, por fim, preferimos apresentá-la enquanto uma ideia bem trabalhada por Saviani (2005, p. 28):

[...] retém a ideia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas ideias compartilhadas (escola, aqui, no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica, como nas expressões “escola filosófica”, “escola de Frankfurt”, “escola dos Annales”); de uma crença e rituais comuns (seita); ou de um conjunto coerente de ideias que orientam a conduta (doutrina). Vê-se, a partir dessa breve incursão ao léxico da palavra, que a expressão “instituição educativa” soa como uma espécie de pleonasma.

Assim, ao falarmos de instituição, tratamos da terminologia à prática, da educação. Por esta razão, as quatro definições de instituição, quando mescladas, nos conferem um sentido muito maior e mais desejável ao cenário educacional, sobretudo, o superior. E, muito embora ao ensejarmos uma definição mais global da instituição enquanto aquilo que não era criado, mas que pelo homem criou-se, estabeleceu-se e definiu-se, ainda abrange muitos cenários, sobretudo, porque é o homem criador de muitas coisas, muitos movimentos e estes nem sempre vão se configurar em uma instituição.

À guisa de um entendimento mais conclusivo, podemos estreitar esse saber de que a instituição guarda a compreensão de que é pelo homem criada (SAVIANI, 2005, p. 28) e, mais ainda, a instituição “se

apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade”. De qual necessidade, então, estamos tratando? Ao homem incidem muitas necessidades, mas ao que toca a instituição, analisemos, são somente as necessidades que não são transitórias, passageiras, contingentes. Logo, se trata de uma necessidade de caráter permanente, sobretudo, porque a instituição é criada para permanecer. Vejamos,

Se observarmos mais atentamente o processo de produção de instituições, notaremos que nenhuma delas é posta em função de alguma necessidade transitória, como uma coisa passageira que, satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita. Para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições. Elas se resolvem na conjuntura não deixando marcas dignas de nota na estrutura. Isto, obviamente, não obstante o fato reconhecido e reiterado à exaustão de que as instituições, como todos os produtos humanos, por serem históricos, não deixam, em última instância de ser, também elas, transitórias. Mas sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico (SAVIANI, 2005, p. 28).

Esse caráter permanente do qual o autor supracitado cuidadosamente retrata, não anula, ao contrário, fortalece, o caráter social da instituição. Ora, se é a instituição criada para atender a uma necessidade do homem, a entendemos como algo inacabável, passível de mudanças, porque é ao homem inata a mudança. Assim, são as instituições verdadeiras unidades de ação, movimento. É neste entendimento que percebemos que a instituição é social desde a origem, quando considera essas necessidades do homem, até em

seu funcionamento, por não subsistir imutável após a ação de criação e também pelo estabelecimento das relações entre si e a sociedade, cambiantes.

Mesmo que sejam as instituições criadas para satisfazer essas necessidades do homem, não é toda necessidade que implica em uma instituição. É quando se institucionalizam atividades anteriormente espontâneas, informais e assistemáticas que se criam instituições. Essa questão incide diretamente na necessidade de auto reprodução das instituições. Dessa forma, é peremptório que essas reponham ininterruptamente suas próprias condições de produção. É assim que se destaca a autonomia da instituição (SAVIANI, 2005).

Somente por esse entendimento podemos empreender uma caminhada investigativa para as Instituições de Ensino Superior, por considerarmos estas como o lugar por excelência em que se ensina e se difunde o conhecimento. É na instituição de Ensino Superior que a linguagem é evidenciada e, inquestionavelmente, atua no desenvolvimento próprio do ser, constituindo o homem enquanto homem, o que o torna capaz de socializar as suas experiências e, somente nesse exercício, fazer-se entender e fazer-se entendido, vivo, presente e consciente historicamente.

Não é apenas essa instituição em que nos deparamos. Fazemos parte de uma família, temos um grupo de amigos, frequentamos uma igreja, estudamos em uma escola primária e visitamos/vivenciamos experiências em diversas instituições antes de chegarmos em uma Instituição de Ensino Superior. Nesta, mais precisamente, deve existir uma maior emergência nos processos interativos em grupo e são exatamente esses processos que despertam aprendizagens, não somente científicas. A este respeito, Mello e Teixeira (2012, p. 04) retratam:

A frequência de encontros faz com que a experiência seja diferenciada de qualquer outra vivenciada até então, imputando à escola o status de espaço legítimo de construção e partilha de conhecimentos. Nela, a interação é constante, mesmo quando não mediadas pelo educador se consolidam aprendizagens que não constam nos currículos escolares.

A concepção vigotskiana sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem reforça, em muito, o papel dessas instituições e nos direciona a um convite irrecusável para a reflexão do papel e função no processo de desenvolvimento dos alunos, considerando que a Instituição de Ensino Superior é, por excelência, uma organização social, assinalada por trocas interpessoais, logo, profícua para representações sociais. Porém, do que trata esse sistema de ensino institucionalizado? Trazemos as contribuições de Bordieu e Passeron (1975, p. 64), que apresenta esse sistema:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessárias tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução de relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).

Saber que a forma de ação pedagógica mais conspícua é expressa na Instituição de Ensino Superior não faz anular as demais instituições propriamente educativas. Existem instituições que não

são necessariamente educativas, mas que proporcionam, de algum modo, momentos e construções educativas. A família, por exemplo, é uma instituição que oportuniza uma educação espontânea, mas, para além dessa, ainda existem outras, como aponta Saviani (2005, p. 29): “sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais”, que não finalizam suas intenções no desenvolvimento da atividade educativa formal, mas também modalidades específicas de educação formal. E, inegavelmente, o destaque para tais instituições está na Igreja e no Estado.

Nesse desdobramento das sociedades, certamente existem diferenças na forma em que a educação é posta. As civilizações são diferentes entre si, e a educação tende a se expressar nas instituições educativas de forma também diferente. A prática do ensino é mutável conforme o povo do qual se trata, mesmo que o seu fim seja similar. Antes, a educação era vista como maneira de formar aquele que iria ter o poder. Prova disso está o estudo de Manacorda (1989) quando apresenta a necessidade do “falar bem” não enquanto um sentido estético-literário da palavra, mas sim, como uma “oratória como arte política do comando” (p. 14). Ou seja, era a educação do orador, de quem faz política. É nesse sentido que Manacorda (1989, p. 356) ainda retoma o tema do real direcionamento da educação,

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como *institutio oratória*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um

meduti. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de enculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica.

Continuando sob as vistas desse recorte temporal, em que se rompe o modo de produção comunal, temos a instituição educativa característica da Grécia, que é desenvolvida como Paidéia – no tocante aos homens livres – como forma oposta à Duléia – compreendendo a educação dos escravos. É somente com a ruptura do sistema escravagista que se gera uma escola diferente da Paidéia grega. Já a Idade Média vem conferir uma presença muito mais forte da Igreja Católica a respeito das instituições educativas, distintivamente da educação ateniense, em que o Estado tinha um papel muito mais significativo.

Já o modo de produção capitalista faz desvelar-se novamente essa importância do Estado, uma vez que é apreendida, muito embora utópica demais, de uma escola “pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes” (SAVIANI, 2005, p. 32). Então, ver a instituição escolar sob a ótica das rupturas, faz gerar muitas interpretações, indagações. E, como toda instituição, é um ambiente fértil para essas discussões. Vejamos três hipóteses sobre a instituição escolar apresentadas por Baudelot e Establet (1971, p. 297-298):

1. A forma escolar (que se transpõe e se transfigura no mito de eternidade da escola), quer dizer, a forma social característica das práticas escolares, é uma realidade

transitória cujas causas e desenvolvimento é preciso estudar.

2. O aparelho escolar, enquanto produto histórico, é inseparável do modo de produção capitalista. Não é preciso, pois, procurar “outros aparelhos escolares”, transpostos em sociedades dominadas por outros modos de produção, mesmo que seja para aí fazer funcionar por analogia com o mecanismo que estudamos “de outras” contradições de classes. A contradição entre feudalidade e campesinato servil, por exemplo, se manifesta no seio de um processo de reprodução das forças sociais, e notadamente de aparelhos ideológicos de Estado de um tipo totalmente diferente. A Igreja Medieval, no essencial, não é uma instituição de ensino. De seu lado, a contradição histórica entre a burguesia e a feudalidade, que desempenha inegavelmente um grande papel político na história do aparelho escolar ao longo do período de transição ao capitalismo, não é, entretanto, jamais a contradição principal de algum modo de produção, e permanece uma contradição secundária entre classes dominantes.

3. Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscar verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo.

Sobre essa primeira hipótese, existe a aceção de que a escola não pode ser vista como algo que permanece a mesma ao longo do tempo, então, como Saviani (2005, p. 35) apresenta, “contesta-se, pois, a continuidade histórica da escola”. Já a segunda hipótese, desliga a instituição educativa moderna das anteriores, porque condiciona a unicamente o modo de

produção capitalista. Por fim, essa terceira hipótese direciona o fardo decisivo à escola da responsabilidade de reprodução do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2005).

Contudo, não é nosso direcionamento nesse estudo comprovar tais hipóteses, mas refletir a respeito da instituição de Ensino Superior enquanto um espaço de desenvolvimento humano. Nós, professores, pesquisadores, formadores, em muito nos interessamos, e é essencial que assim seja, sobre as funções que essa instituição deve exercer na nossa sociedade. Se desejamos que a nossa atuação seja sempre mais precisa e crítica, precisamos fazer isso por uma necessidade e por uma motivação maior, com total consciência de como podemos colaborar dentro dessa instituição, como constituímos essa instituição e também o que devemos fazer nessa instituição para o desenvolvimento da aprendizagem do homem.

É nessa reflexão que precisamos não nos deixar cair em armadilhas que comumente são lançadas para idealizar e sobrepor a instituição educativa da luta de classes. É indissociável. Então, precisamos sim entender essas visões que nos é apresentada e que, quase sempre, são apresentadas sob a forma de uma escola neutra, igualitária. Não é possível tratar da Instituição de Ensino Superior, sem tratar do social, porque a instituição é, antes de tudo, histórica. Não podemos desvincular a relação professor-aluno e os métodos de ensino de um contexto histórico, social, político e econômico (COIMBRA, 1985).

1.2 Revisitando a História da Universidade No Brasil

A universidade, *locus* de construção do conhecimento e dos saberes, competências e habilidades necessárias à formação do sujeito, já foi pesquisada e debatida por muitos estudiosos, mas voltar nosso olhar para essa instituição tão antiga e ao mesmo tempo nova instiga a abordagem da temática, por sua importância.

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

Nesse sentido, iniciamos o nosso estudo retratando aspectos relevantes da história da educação superior brasileira, haja vista ser essencial compreender e contextualizar seu processo de construção e instalação no Brasil e, posteriormente, em Mossoró-RN. Nessa perspectiva é conveniente realizarmos um passeio pela história da criação das universidades em nosso país.

Enquanto na Europa, e em praticamente todos os países americanos, o processo de criação de universidade era fluído, o Brasil, no tocante a educação superior, foi um dos mais retardatários a implantar a universidade, quer pela falta de interesse da Coroa Portuguesa e/ou pelo desinteresse dos detentores do poder no país nessa época (ROSSATO, 2005).

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou Universidades pelas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência – Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora (TEIXEIRA, 1999, p. 297).

Segundo Rossato (2005), o Ensino Superior no Brasil nasce no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante (engenharia militar e medicina aplicada) em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si, somente para contemplar as necessidades da colônia após a chegada da Família Real portuguesa ao país em 1808.

É mister destacar que as dificuldades encontradas pelas classes dominantes em conseguir acesso para cursar as universidades da Europa, impulsionaram também a criação de medidas para instituir o Ensino Superior no Brasil. Nesse sentido, podemos afirmar que a necessidade de se ter estudos superiores no país teve inicialmente uma intenção bem fechada e aristocrática (SAMPAIO, 1991). Para tanto, discutimos os primeiros ensaios da Educação Superior no Brasil, enfatizando as décadas de 1960 e 1970.

1.2.1 Primeiros Ensaios da Educação Superior no Brasil

Analisando a trajetória histórica da criação de universidade no Brasil, percebemos uma considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época

procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (SAMPAIO, 1991).

Partindo dos pressupostos supracitados, fica claro o motivo pelo qual a Coroa Portuguesa negou aos jesuítas, ainda no século XVI, sua criação na colônia. Em decurso, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos. Contudo, com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808, é inaugurado o Ensino Superior na colônia. Ensino esse controlado pelo Estado e orientado para a formação profissional (SAMPAIO, 1991).

Com a transmigração da Família Real para o Brasil, são criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos (CUNHA, 1980).

Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura. Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração (MARTINS, 2002, p. 1).

É oportuno observar ainda que, mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante. Ou seja, “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional” (CUNHA, 1980, p. 62).

O padrão de ensino instalado se manteve quase inalterado até o final do século XIX, quando algumas modificações passaram a dar ênfase à formação tecnológica. Por sua vez, marcas de descontinuidades no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos que envolvem sua relação com o Estado, foram sentidas em cinco momentos: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985, descritos no Quadro 01.

Quadro 01 – Fatos que provocaram transformações no Ensino Superior

Período	Contexto histórico
1808	O Brasil se eleva à condição de Reino, com a chegada da corte portuguesa.
1898	Ano da Proclamação da República e da nova Carta Constitucional.
1930	Marca o fim da República Velha com o regime revolucionário de Getúlio Vargas, que dura até 1945.
1968	Regime militar iniciado em 1964, e o Ato Institucional nº 5 retira da sociedade sua possibilidade de representação democrática.
1985	É eleito um presidente civil. Nesse mesmo ano tem início os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte.

Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos de Sampaio (1991).

Fica patente que esses anos, num contexto maior, definem, em linhas gerais, os períodos de mudanças no formato do sistema de Ensino Superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência. Desse modo, apreendemos que, para cada momento histórico e econômico

do país, modelos de universidades são pensados, gestados por políticas públicas e implantados por grupos de interesses diversos, em que a sociedade e sua transformação por meio da educação são o que menos importa (SAMPAIO, 1991).

À contramão desse esforço, uma mudança substancial ocorrida na educação superior no século XX consistiu no fato de destinar-se também ao atendimento à massa e não exclusivamente à elite. Estudos da década de 1990 apontam que no Ensino Superior, estudantes oriundos de famílias com renda de até 06 salários mínimos, representavam aproximadamente 12% dos matriculados em instituições privadas e 11% em instituições públicas (MARTINS, 2002). Ainda, segundo Martins,

[...] tanto no setor privado, quanto no público, a proporção de estudantes oriundos de famílias com renda acima de 10 salários mínimos ultrapassa os 60%, o que desmistifica a crença de que os menos favorecidos é que frequentam a instituição privada. Se por um lado, há um contingente expressivo de estudantes de nível superior proveniente das camadas de renda intermediária, salta à vista que os menos favorecidos não usufruem da igualdade de oportunidade de acesso ao ensino superior seja ele público ou privado, não por falta de vagas ou de reforma deste, mas por problemas sociais e deficiências do ensino fundamental (MARTINS, 2002, p. 3).

Até esse momento vimos como foi árdua a construção do ensino superior em nosso país. Muitos foram os entraves à sua implementação e ainda hoje pagamos o preço do atraso. Entretanto, consideramos que o maior desafio está em organizar e unificar o sistema de Ensino Superior composto por 2.448 Instituições de Ensino Superior – IES, a considerar as informações do último censo a qual tivemos acesso (INEP, 2017).

Quadro 02 – IES Brasileiras por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2017	2448	106	93	8	181	142	1878	40	0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017).

Analisando o Quadro 02, constatamos que 87,9% das IES são privadas. As IES públicas somam 12,2%, assim distribuídas: 4,5% são federais, 5,1% estaduais e 2,6% municipais, tornando-se imperiosamente necessário o investimento em educação superior pública para caminhar rumo à equiparação dessa disparidade. Em relação às IES públicas, a maioria concentra-se no âmbito estadual.

Até aqui, vimos que a trajetória do Ensino Superior no Brasil teve que, periódica e sistematicamente, estar se desdobrando para atender tanto a momentos históricos quanto aos princípios legais, mesmo estando em fase de construção. E se tratando da Região Nordeste, mais precisamente da cidade de Mossoró, nasce o questionamento, o desassossego que gerou a problemática desta pesquisa. Mas como se deu a formalização do ensino superior? Quem foram os responsáveis por este feito? Que acontecimentos merecem ser lembrados e preservados para a posteridade? Essas interrogações ganharão formas, cores, nomes e sentimentos nas linhas que seguem. “Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar, eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão...” (VANDRÉ; BARROS, 1966).

1.2.2 As décadas de 1960 e 1970

Muitas foram as mudanças sofridas na organização do ensino superior e, dentre tantas, nos interessa versar a respeito das existentes nas décadas de 1960 e 1970, que inclui a Reforma Universitária de 1968, como um resultado do regime militar. De início, evocamos o fato de o movimento de implantação das universidades brasileiras ser extremamente recente, como iremos discorrer posteriormente e esse caráter retardatário ter sido decorrente, sobretudo, do sistema colonial, em que Portugal não permitia tal instalação, concentrando os estudos universitários em Coimbra.

Ponto concordante de vários estudiosos é que essa proibição da instalação das universidades intentava a não disseminação do ideário pró-independência (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2003, p. 153). Neste sentido, foram fundadas as cátedras e, conforme o início da República e uma busca muito mais acentuada à educação, o acesso e a ampliação do ensino superior se fez imprescindível.

Posteriormente, vieram as reformas Rivadávia Corrêa (1911) e Carlos Maximiliano (1915), designadas a comprovação da aprovação do curso ginásial além dos exames de admissão, já existentes. Em 1925, com o Decreto 16.782, as instituições de ensino superior precisaram fixar um limite numérico de vagas. É em 1968 que, com base nas Leis 5.540 e 55.398, se expressam as mudanças – de cunho político e ideológico – nas instituições universitárias.

Até os anos de 1960 existiu determinada cristalização do modelo universitário. Sobretudo, entre 1940 e 1960, as Instituições de Ensino Superior não vivenciaram crescimentos de maior significado,

principalmente quando considerados os anos posteriores. Mesmo que não tenham existido grandes avanços nesse período, ainda é importante constatar que a sua formulação ocorreu nesse período, ganhando corpo (SAMPAIO, 1991).

Esse modelo formado resultou de um extremo compromisso diante das concepções antagônicas das Instituições de Ensino. Os anos seguintes proporcionaram a criação de universidades diferentes, que foram se ampliando não somente no sentido de infraestrutura, mas da própria conceituação da ação social de formação. De acordo com Sampaio (1991, p. 14), “[...] as demandas dessas camadas em ascensão, foram, inicialmente, pela ampliação do ensino público de grau médio. A satisfação dessa necessidade, ainda que limitada a setores relativamente restritos da sociedade, criou uma nova clientela para o ensino superior”. Ainda nesse sentido, compreende-se que o diploma do ensino superior garantia, de certa forma, um acesso ao novo mercado de trabalho. Exatamente essa demanda pelo ensino e pela necessidade de inclusão no mercado, que impulsionaram as mais variadas demandas das Instituições de Ensino Superior nas décadas de 1960 e 1970. Sampaio ainda aborda que,

Em um certo sentido, repetia-se nos anos 50 o movimento da década de 20, colocando a questão da reformulação de todo o sistema educacional. No bojo desse movimento, colocava-se a questão da reforma da universidade. Os ideais propostos eram, em grande parte, uma retomada das ideias de 20, modificadas agora pela influência da organização das universidades americanas (SAMPAIO, 1991, p. 15).

Ensejando esse pensamento, foram traçadas três críticas-base a respeito dessa estrutura universitária vigente na época: à instituição da

cátedra; o compromisso com as escolas profissionais; e, por fim, o aspecto elitista da Universidade, que atende uma parcela mínima da população “[...] sobretudo, dos estratos altos e médios urbanos” (SAMPAIO, 1991, p. 15). A universidade almejada na década de 1960 era mais ‘deselitizada’, popular, tendo a sua organização dada por departamentos que decidiriam conjuntamente as questões levantadas, estando libertos dos velhos catedráticos e, conseqüentemente, do poder das antigas faculdades.

Os anos de 1960, em se tratando do ensino superior, foram anos de repressão, mas também de expansão. Sampaio (1991, p. 16) aborda que,

A repressão política nas universidades derivou da confrontação estudantil e, eventualmente, docente com os regimes militares que emergiram relativamente na mesma época em alguns países latino americanos – Argentina, depois de 1966, Brasil, no início de 1964, mas intensificado em 1969, Chile, em 1973, não se esquecendo do massacre dos estudantes na Cidade do México em 1968.

Os militares visualizavam os problemas derivados do Ensino Superior enquanto uma questão de polícia e disciplina. Neste período, reitores eleitos foram remanejados, sendo substituídos por coronéis. Além disso, vários estudantes foram presos e as ciências sociais foram banidas do currículo, sendo introduzida a educação cívica enquanto um caráter obrigatório. Perpassando toda essa época de repressão, são evidenciados os avanços da década de 1970.

O Ensino Superior no Brasil em 1970 passou a ter grande impulso, uma vez que houve aumento dos recursos orçamentários, ampliando-se a oferta nas universidades federais. De acordo com Rigotto e Souza (2003, p. 360), “[...] a ideia era a de que o País precisava de técnicos para impulsionar o desenvolvimento econômico. Isso ocorreu com a criação

de novos cursos e carreiras que não possuíam sequer regulamentação”. Toda essa expansão existente na década de 1970 refletiu nos próximos anos, crescendo-se o ensino superior e diminuindo-se, de certa forma, a subordinação diante dos órgãos governamentais. De acordo com Souza (2005, p. 172),

Somente em 1975 o Ministério da Educação tomou providências para revisar as normas de abertura de novas instituições privadas. Foi criado em 1980 o Conselho Federal de Educação – CFE para analisar propostas de abertura de novas instituições privadas de ensino superior. Tal medida bloqueou até 1999 a ampliação de novas vagas para o 3º grau nas universidades públicas. Desse modo, o número de matrículas permaneceu constante em relação ao crescimento populacional.

Um reflexo disso é que até 1985 o número de instituições públicas de ensino aumentou, com a redução posterior pelas restrições impostas pelo CFE. É a partir de 1999 que se simplifica a abertura de cursos novos, bem como instituições, sendo direcionada ao setor público, determinada necessidade de preenchimento da lacuna deixada pelas universidades públicas. É com isso que se aumenta a oferta de cursos, sendo duplicados a partir de 1995. Antes de finalizar essa discussão, uma vez já debatidas as décadas de 1960 e 1970, é importante especificar o ano de 1968, responsável por mudanças profundas no Ensino Superior.

A respeito do ano de 1968, especificamente, o pano de fundo temporal retrata as intensas mobilizações do movimento estudantil, com debates e manifestações. Como resposta, o Governo se estrutura no sentido de coibir essas mobilizações. Como reflexo dessa resposta, está o Grupo de Trabalho, desenvolvido em 1968, por meio do Decreto 62.937, com fins de

“estudar a reforma da Universidade brasileira visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa” (BRASIL, 1968, p. 15).

Muito embora tenham sido provocadas grandes modificações a partir dessa reforma de 1968, como uma ampliação mais acentuada no acesso às instituições superiores ou desenvolvimento dos programas de pós-graduação, é preciso trazer que, além desses prós, houveram muitos contras, como é o caso de que professores foram forçosamente aposentados, reitores compulsoriamente demitidos, as próprias disciplinas sofreram rearranjos e o controle policial que estendeu-se ao currículo (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2003, p. 153).

Então, foram produzidos efeitos paradoxais por meio dessa reforma. De um lado, destacamos: a modernização das universidades federais bem como as instituições estaduais e confessionais; condições mais adequadas de articulação entre as atividades de ensino e de pesquisa que se encontravam relativamente desconectadas; as cátedras vitalícias foram abolidas; o regime departamental introduzido; a carreira acadêmica institucionalizada; e o ingresso e a progressão docente foram acoplados à titulação acadêmica, resultado na política nacional de pós-graduação (VELLOSO, 2000; MARTINS, 2003).

De outro, entretanto, fomentou o que Florestan Fernandes (1975, p. 51-55) cognominou “antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa”. Então, de fato, dentro do esquema proposto pela reforma, se torna viável uma organização da universidade bem similar aos ideais dos movimentos docentes e estudantis, contudo, na prática o funcionamento se deu de forma diversa.

Assim, sendo a universidade um local de intensa suspeita e vigilância policial, muito se torna questionável o sentido dessa instituição, uma vez que esse momento de ardente repressão política gera a (des) legitimação do próprio sistema. Foram, portanto, anos de repressão e expansão, como apresenta Sampaio (1991, p. 16-17):

A repressão política nas universidades derivou da confrontação estudantil e, eventualmente, docente com os regimes militares que emergiram relativamente na mesma época em alguns países latino americanos – Argentina, depois de 1966, Brasil, no início de 1964, mas intensificado em 1969, Chile, em 1973, não se esquecendo do massacre dos estudantes na Cidade do México em 1968. Para os militares, sobretudo no início, os problemas do ensino superior eram uma questão de polícia e disciplina. Com diferentes ênfases em um e outro país, reitores eleitos foram substituídos por coronéis, professores foram demitidos, estudantes foram presos, as ciências sociais acabaram sendo banidas e a educação cívica obrigatória foi introduzida. Amplos setores das universidades foram destruídos e desmoralizados, enquanto milhares de estudantes se engajaram na guerrilha urbana. Paradoxalmente, entretanto, a universidade recriada pela reforma de 68, em um período de acirramento da repressão política-ideológica no país, incluía medidas de efetiva democratização interna e substancial aumento da participação de estudantes e docentes na gestão da instituição. Incluía ainda medidas que promoviam o fortalecimento de valores acadêmicos (a estruturação da carreira e a valorização da pesquisa). Devido à profunda cisão que ocorrera entre as bases desse sistema (alunos e docentes) e o governo militar, a nova estrutura universitária, exatamente na medida de sua vocação democrática e de fortalecimento de valores acadêmicos, dificultava o controle ideológico e político por parte do regime autoritário. Em função disso, montaram-se mecanismos paralelos não acadêmicos de controle político-ideológico que se constituíram como elemento corruptor e perturbador de todo o sistema, enfraquecendo os sistemas de mérito, que a estruturação

da carreira deveria revigorar, destruindo a autonomia e fortalecendo os sistemas de cooptação e clientelismo. Nesse processo, docentes e estudantes refugiam-se numa postura de oposição intransigente e, atribuindo “à ditadura” todos os males da universidade, eximem-se de uma reflexão mais aprofundada sobre os problemas que ela enfrentava.

É nesse cenário dos dois princípios norteadores básicos da reforma – controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para economia – e, também, dos considerados anos de repressão e expansão, que se deu a Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN), hoje Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), constituída em 28 de setembro de 1968 pela Lei Municipal nº 20/68. Esta instituição é, portanto, objeto dos debates posteriores, em que tratamos da sua formalização enquanto uma instituição de ensino superior a partir de imagens. Assim, convidamos você, leitor, a revisitar a história da Universidade no Brasil.

1.3 A Função Social Da Instituição de Ensino Superior E Suas Interfaces

Compreendendo como se deu a organização das Instituições de Ensino Superior no Brasil, ainda trazemos para reflexão, as questões que Coimbra (1985, p. 15) nos apresenta em suas análises e reflexões a respeito da Instituição de Ensino Superior: Estamos sendo formados para servir a quem? Para propiciar e desenvolver o quê? Para reforçar o poder de quem? Somos levados a refletir criticamente sobre o mundo que nos cerca? Sobre como nos inserimos neste mundo e como poderíamos dele participar de forma mais ativa e transformadora? Essas questões

corroboram diretamente com o pensamento a respeito da história desse tipo de instituição.

Apesar da angústia que este panorama da Escola pode nos trazer, é importante que possamos perceber que as instituições produzidas para preservar as estruturas capitalistas, podem também ser utilizadas para minar estas mesmas estruturas. [Como se denomina] contra ideologias, que a todo momento circulam nos mais diferentes espaços da Escola. Há que as fortaleces e expandi-las para que uma pedagogia de emancipação possa assumir força política.

Entendemos que a Instituição de Ensino Superior não é inteiramente neutra e justa, mas ela continua sendo um ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem e é neste ponto que iremos tocar: as possibilidades que nós, educadores, podemos desenvolver nessas instituições. Cabe a nós não mais perpetuar práticas de exclusão.

Saviani (2008, p. 102-103) pontua a educação escolar como uma preocupação central e nos diz que “[...] na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação”. Mesmo que exista a educação fora da escola, de forma irrefletida, muitas vezes, ou não intencionada, sobretudo, porque as pessoas se comunicam o tempo todo, e essa comunicação faz com que as pessoas ensinem e aprendam, mesmo que inconscientemente. O autor ainda apresenta uma divisão de três formas distintas de educação, em que estas são desenvolvidas na contemporaneidade: a educação escolar, a educação difusa e a educação popular.

A educação escolar corresponde à cultura erudita. Rege-se pelos padrões eruditos, sua finalidade é formar o homem “culto” no sentido erudito da palavra, seu conteúdo e sua

forma são eruditos; é, enfim, o principal meio de difusão da “cultura erudita”. Aquilo que chamamos, na falta de uma expressão mais adequada, de “educação difusa” corresponde à “cultura de massa”. Participa praticamente de todas as características da referida “cultura” de tal modo que se pode mesmo dizer que se identifica com ela. Seu principal instrumento de difusão são os meios de comunicação de massa. Enfim, a educação popular corresponde à “cultura popular” (SAVIANI, 2009, p. 101).

Mesmo que em vários outros momentos dos estudos de Saviani ele defenda a importância e relevância da educação escolar na sociedade contemporânea, ele também está constantemente reconhecendo a função de outras instituições nesse processo de formação humana. Contudo, como é nosso foco tratar também da função social da Instituição de Ensino Superior, fazemos uso nesta subseção dessas assertivas.

Nós já sabemos que a Instituição de Ensino Superior é constantemente reconhecida por incorporar as exigências do mercado de trabalho e muito mais parece um instrumento de tratamento desse discente para o mercado, como Saviani (2007, p. 32) apresenta:

O princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade.

Contudo, é preciso entender que os somente os saberes científicos apreendidos em uma graduação não são o suficiente para que o homem consiga fazer uma apreensão mais elaborada do mundo ao seu redor. Muito embora a universidade tenha por incumbência o ensinamento científico, é

também preciso ao homem ter a compreensão das relações de poder, por exemplo. O próprio currículo na instituição de ensino é exemplo disso, variando de universidade para universidade e, por mais que existam meios de tentar padronizar ao máximo, é impossível que existam condições iguais, porque a sociedade é mutável. Lopes (2006, p. 03) remonta essa questão, ao nos dizer,

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola.

Então, são sempre envolvidas as relações sociais. Deve ser foco da educação desenvolver momentos que vão muito além da simples formação de conceitos, mas que faça o aluno refletir a respeito do seu papel tanto dentro da sala de aula, como na sociedade, criando novas formas de atuação no contexto em que ele vive. Deve ser função da Instituição de Ensino Superior possibilitar ao aluno oportunidades de ter uma atitude crítica diante das relações sociais nas quais se insere.

Somente quando se constatam essas relações é possível colocar “nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 2003, p. 31), uma vez que a Educação não consegue determinar as relações de produção, contudo, como nos diz o mesmo autor, “nem por isso deixa

de ser instrumento importante e por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade” (p. 66).

Para iniciarmos nosso debate a respeito da Instituição de Ensino Superior enquanto um espaço de desenvolvimento humano, trazemos o questionamento de Ramos (2007), que nos diz: *A Instituição de Educação Superior, enquanto instituição construída socialmente para realizar a formação humana nas diferentes temporalidades de vida, se tornou, no movimento histórico, dever do Estado e direito do cidadão. Sendo, portanto, inquestionável o reconhecimento da sua necessidade na (con)formação social, emerge a questão: qual a sua função social essencial?* Respondida pelo autor, como

A ação educativa tem por finalidade a humanização do homem através da identificação dos elementos culturais acumulados historicamente. A escola cabe selecionar e identificar dentre esses elementos, os necessários e indispensáveis a serem transmitidos e, conseqüentemente, assimilados. A descoberta das formas adequadas a esse trabalho, a organização dos meios, conteúdos, espaço, tempo e procedimentos são de responsabilidade do currículo escolar que deve estar contido no projeto pedagógico elaborado com base na realidade (RAMOS, 2007, p. 04).

Assim, a Instituição de Ensino Superior necessita possibilitar aos alunos os instrumentos indispensáveis ao saber sistematizado. Além dos elementos básicos contidos na ementa de um curso qualquer da universidade, deve ser oportunizada a apropriação crítica do conhecimento que foi acumulado historicamente, corroborando com as classes menos favorecidas que necessitam dessa instituição para que se

garanta o mínimo da dignidade humana e assim entender como superar as condições sociais constantemente impostas.

Sobre essa especificidade da educação, Saviani (1995, p. 65) nos diz que nós precisaríamos defender “o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa”. Ramos (2007, p. 05) aduz a respeito da função pedagógica,

[...] traduzida aqui [a função pedagógica] pelo saber sistematizado, permitirá que, ao selecionar as informações, estas sejam selecionadas criticamente e contribuam para a formação do sujeito que desejamos, cômico de seus direitos e deveres, capaz de conviver socialmente e de intervir nos processos históricos da sua comunidade e da sociedade como um todo. Neste sentido, além de lutar por uma escola pública para todos é necessário e urgente lutar por uma nova escola, com uma nova função social. Uma escola que permita, a partir da apropriação crítica do saber, que todos possam selecionar o fundamental, o essencial e o necessário, tendo como ponto de partida as reais necessidades sociais da comunidade.

Destarte, no que confere a construção de um processo para a classe popular, é preciso entender que é sim uma função social das instituições de ensino, mas é também da família, do município, do Estado, em geral. Logo, deve ser função política da Instituição de Ensino Superior, socializar o conhecimento. Dessa forma, não tratamos da socialização de um conhecimento fragmentado, compartimentalizado em disciplinas, quase sempre repassado aos alunos de forma muito individual, estanque e desligada do contexto em que aquela instituição é inerida, ou seja, relegando ao ostracismo as relações que aqueles conteúdos têm com a

prática social, mas sim, procurando dar sentido ao conteúdo, para que este possa possibilitar uma compreensão muito mais crítica e histórica da realidade. A este respeito, Rodrigues sintetiza:

Devemos notar que o objetivo do ensino não é o conteúdo do ensino. Não é o fato histórico, o espaço geográfico, a proposição matemática ou a lei da física que constitui o objetivo do ato educativo. Eles são os mediadores do conhecimento e da competência do educando para compreender o mundo (1992, p. 80).

Deve ser função da Instituição de Ensino Superior promover o homem. Do que se trata essa promoção? Conforme Saviani (1980, p. 52), promover o homem significa “torna-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. Educar não é só para entender das matérias; educar é mostrar um caminho sistemático para a comunicação, a liberdade e a transformação.

A pedagogia histórico-crítica apresenta a função social da escola, como um todo, o que também envolve a Instituição de Ensino Superior, enquanto uma hegemonia-política, em que se faça a favor das classes populares. Para reforçar essa compreensão, trazemos o argumento de Saviani (2013, p. 3-4) a respeito do senso comum à consciência filosófica:

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (idem, p.31), cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletário. Mas o proletário não pode erigir-se em força

hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê a expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

Esse argumento apresentado por Saviani (2013) tem fundamento nos escritos de Gramsci (1999), que trata da ausência de uma unidade cultural-social a fim da transformação histórica da sociedade. E a esse respeito, vejamos esse fragmento do estudo de Gramsci (1999, p. 399):

Este problema pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

A função social da Instituição de Ensino Superior, portanto, deve ser formar o homem para o entendimento do que é a luta e o porquê se deve lutar. O discente se torna consciente dos seus atos quando – mediante o trabalho da educação escolar – evolui do senso comum ao conhecimento científico e, mais que isso, desenvolve um senso crítico que o torna capaz de compreender o mundo de uma forma nova, buscando o seu lugar, desfazendo preconceitos, gerando novas oportunidades para si e para os outros e estabelecendo relações muito mais significativas não só com os colegas da sua turma, ou com a sua família, mas com o ambiente, a sociedade, de forma geral.

“Todos podemos concordar com o fato de que a escola construída pelos educadores não é a desejada pelos donos da sociedade e do poder e, sobretudo não é a escola desejado pelos proprietários que compram a força de trabalho” (ARROYO, 1993, p. 35). Assim, construir uma universidade ‘ideal’ é uma tarefa também política e, muito mais, complexa. Mas é a Instituição de Ensino Superior o espaço fecundo para o desenvolvimento do homem.

É através do processo educativo, da socialização das novas gerações que, em vez de moldarmos o indivíduo, vamos engrandecê-lo, torná-lo uma criatura humana. É verdade que o engrandecimento do indivíduo dá-se pelo próprio esforço individual, mas é o sistema de educação que, embora se imponha de modo irresistível aos indivíduos, permite tal fato, pois é ele que salvaguarda e preserva todos os frutos da experiência humana, facilitando a transmissão de geração a geração (SANTOS, 1992, p. 12).

Assim, a educação formal é um ato social que faz o homem evoluir, o dignifica e faz torna-lo alguém capaz de ‘viver’ muito mais. E o professor,

diante de tudo isso, não é somente na escola aquele que transmite, mas aquele que permite ao aluno aprender em conjunto, mediando o saber. Freire (1988, p. 84) nos diz:

Educação autêntica, repitamos, não se faz de A par B ou de A sobre B, mas com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Assim, a Instituição de Ensino Superior parece desenvolver o ser humano no momento em que entende que o discente precisa ser autônomo e assim se emancipar da gaiola epistemológica em que “só o professor sabe”. Do professor e aluno se espera parceria, construção conjunta do conhecimento. Sobretudo, porque o aluno já entra na escola com uma construção previamente elaborada de conhecimento. É, portanto, fundamental o entendimento de que a escola e o seu papel mediador articulem-se diante das relações sociais vigentes, em que essa instituição “existe, pois, para permitir e propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso à cultura, e as atividades da escola básica devem ser organizadas a partir dessa questão (SAVIANI, 1994, p. 177).

É assim que Saviani trata ao longo dos seus estudos, relacionando educação e transformação social, assim como a educação e a estrutura social capitalista e as possibilidades que podem ser criadas de superação, educação e revolução. Arriscamos sintetizar da seguinte forma: o papel mediador que a educação exerce no processo de transformação social. Portanto, Saviani evidencia um conceito de educação como mediação diante da prática social, então, não considera a educação enquanto a que

media diretamente na transformação da sociedade, mas que de maneira mediatizada incide diretamente na transformação das consciências, e é somente através dessa mudança de consciência que se consegue transformar a sociedade.

Assim, deve ser exatamente esse conjunto da prática social que irá ocasionar a transformação da sociedade. É, portanto, compreensível que, para Saviani, a educação enquanto uma prática mediadora é uma educação realmente comprometida em elevar a consciência das massas e essa é uma parte fundamental no processo de transformação da sociedade. Magalhães (1996, p. 02) aduz,

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro da evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico.

Então, vemos a materialidade, a representação e a apropriação, articulando a Instituição de Ensino Superior (singular) ao contexto histórico (geral), uma vez que entendemos que todas essas instituições carregam consigo marcas do desenvolvimento da sociedade de acordo com a sua época.

Capítulo 2

Formalização da UERN como Instituição de Ensino Superior em Mossoró-RN a Partir dos Registros de Imagens

Não escolhemos o mundo com a nossa mente, e sim com nossos olhos (Kepler ap. Gleiser, 2006, p. 249).

Nem sempre parece nos bastar o pensamento. Queremos mais! Queremos ver, contemplar, presenciar ou nos sentir presentes, ainda que não tenhamos vivido. É o que desperta a atenção dos autores na escrita de que escolhemos o mundo com os nossos olhos. Formamos imagens o tempo inteiro, pensamos com imagens. Monteiro (2006, p. 12) aduz que “[...] a fotografia guarda um elo físico com o seu referente. Ela seria uma marca deixada pelo fluxo fotônico emitido ou refletido por um corpo físico sobre uma superfície sensível”. A visão vem antes das palavras.

Por assim ser, neste capítulo revisitamos e debatemos a respeito da formalização da UERN como uma instituição de Ensino Superior, por meio dos registros de imagens. Foi necessário mergulhar mais a fundo no passado dessa IES para compreender os passos que levaram ao surgimento de uma universidade pública em Mossoró-RN. Por fim, tratamos desde o seu processo de estadualização até a UERN de hoje, por meio de imagens. Esteja convidado a experimentar conosco “escolher o mundo com os nossos olhos”.

2.1 Palmilhando A História da UERN como Instituição de Ensino Superior em Mossoró-RN

O caminho trilhado para a construção dessa narrativa teve como um dos nortes o discurso oficial da UERN (documentos escritos). Todavia, para voltar no tempo e dar conta da densidade histórica dos processos que culminaram na institucionalização da universidade, evocamos agora a fotografia como fonte e mediação da escrita, o que significa entendê-la como processo social complexo, produzido historicamente, em que a compreensão do todo do objeto fotográfico supõe ir além da representação aparente da imagem (CIAVATTA, 2002).

Por consequência, a análise crítico-interpretativa das imagens que compõem esse capítulo deu-se a partir de três premissas: “a noção de série ou coleção, o princípio de intertextualidade e a perspectiva da transdisciplinaridade” (MAUAD, 2004, p. 19-20). Sobre a segunda premissa a autora elucida

[...] uma fotografia, para ser interpretada como texto (suporte relações sociais), demanda o conhecimento de outros textos que a precedem ou que com ela concorrem para a produção da textualidade de uma época. Sendo assim, o uso de fotografias como fonte histórica obriga tanto as instituições de guarda quanto os historiadores ao levantamento da cultura histórica, que institui os códigos de representação que homologam as imagens fotográficas no processo continuado de produção de sentido social (MAUAD, 2004, p.20).

Desta maneira, como fazer as fotos “falarem” àquele que as contempla? (CIAVATTA, 2007, p. 206). As imagens fotográficas, para fins de pesquisa histórica, exigem a necessidade de recorrer a outros tipos de textos (impressos ou verbais) referentes ao mesmo tema para sua interpretação. A exemplo de Mauad (2004), apoiamo-nos na historiografia já produzida sobre a UERN, buscando informações que elucidam o conteúdo das fotografias.

2.1.1 O limiar de um sonho

A Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN), hoje Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), foi constituída em 28 de setembro de 1968, pela Lei Municipal nº20/68, assinada pelo então prefeito, Raimundo Soares de Souza, com o intuito de implantar e manter a Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN).

Conquanto, o plano de dotar Mossoró de uma instituição de Ensino Superior é mais antigo. Seu marco inicial, a Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró (FACEM), foi instituída pela Resolução n.º 01/43, de 18 de agosto de 1943, por iniciativa da Sociedade União Caixeiral, mantenedora da Escola Técnica de Comércio União Caixeiral (UERN, 2018). Somou-se a este projeto a União Universitária Mossoroense, entidade fundada em 9 de julho de 1955, composta por universitários de Mossoró que estudavam em outras cidades. Observemos a imagem a seguir:

Figura 01 – Membros da União Universitária Mossoroense – Origem da UERN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A Figura 01, retratada em preto e branco, nos permite constatar a origem ou o surgimento da UERN, as circunstâncias e alguns agentes que protagonizaram esse momento histórico. Ao observarmos a composição da fotografia conseguimos identificar entre os dois rapazes de terno cinza ao fundo, João Batista Cascudo Rodrigues, que presidiu a entidade e no ano de 1968 veio a ser o primeiro reitor da UERN. Quanto aos demais presentes na reunião, não foram encontrados registros para divulgação. Ao compor a leitura dessa fotografia, nos deparamos com algumas indagações que merecem reflexão: O que a cena materializada na imagem acima nos diz? Que interpretação podemos fazer dela? Buscando aclarar nosso entendimento a esse respeito, vejamos esse fragmento do estudo de Santaella (2012, p. 80):

Ler uma foto é lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias. Significa fazer do olhar uma espécie de máquina de sentir e conhecer. Assim, uma vez diante da fotografia, trata-se de buscar a unidade melódica de suas luzes, linhas e direções, suas escalas e volumes, seus eixos e suas sombras, enfim, contemplar a atmosfera que ela oferta ao olhar, pois a significação imanente dos motivos e temas fotografados é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar.

Esse argumento apresentado por Santaella (2012) nos permite travar um diálogo com os atores sociais presentes na Figura 01, abarcando desde a composição do ambiente até o clima festivo/casual desse momento. De forma despretensiosa e informal, se podemos assim dizer, esses jovens entraram para a história da educação superior do Rio Grande do Norte, tendo seu feito eternizado nessa fotografia. Até porque, conforme sublinha Santaella (2012, p. 87), “aquilo que vemos em uma foto não é uma imaginação, um sonho, uma recordação, mas a realidade em seu estado de passado. Ela registra o fato, o acontecimento”. Apesar do esforço dos envolvidos, apenas em 1960 é que a FACEM começou a existir oficialmente. Em 1961 era realizado o primeiro vestibular (UERN, 2018).

Figura 02 – Edifício Reitor João Batista Cascudo Rodrigues



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

O Edifício da Reitoria, representado na Figura 02, também em preto e branco, foi adquirido pelo então reitor, Prof. João Batista Cascudo Rodrigues (1968). Antes de tornar-se a sede da Reitoria, funcionou, nele, o Curso de Economia, o primeiro curso superior da UERN, como dito alhures. Atualmente, o prédio faz parte do Corredor Cultural de Mossoró, conforme Lei nº 148/1983, de dezembro de 1983, assinada pelo prefeito Jerônimo Dix-huit Rosado Maia, materializando Ciavatta (2007) no tocante a constituição de um monumento de memória coletiva de um tempo inscrito na vida dos mossoroenses. Em homenagem ao reitor fundador, o prédio da Reitoria foi denominado Edifício reitor João Batista Cascudo Rodrigues, pela Portaria nº 1726/1998-GR/UERN, de 18 de setembro de 1998, assinada pelo reitor José Walter da Fonseca, no governo Garibaldi Alves Filho. Era Secretário da Educação o Prof. Luiz Eduardo Carneiro Costa (UERN, 2019).

Como resultado desses esforços, surgiu, com a Lei Municipal n.º 41/63, de 5 de dezembro de 1963, sancionada pelo prefeito Antônio Rodrigues de Carvalho, a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica (FUNCITEC) que, através da Lei municipal n.º 20/68, de 28 de dezembro de 1968, foi transformada em FURRN pelo então prefeito de Mossoró, Sr. Raimundo Soares de Souza. Após a transformação da FUNCITEC em FURRN, Monsenhor Walfredo Gurgel, então governador do Rio Grande do Norte, autorizou o seu funcionamento como instituição superior, através do Decreto Estadual n.º 5.025, de 14 de novembro de 1968 (PPCLH - UERN 2018, p. 7).

A FUNCITEC é transformada em universidade pelo decreto supracitado, agregando as quatro faculdades existentes. Seu primeiro reitor foi o professor João Batista Cascudo Rodrigues, um dos militantes mais destacados da causa da educação em Mossoró, estreitamente ligado à luta pela criação da FUNCITEC e de todas as faculdades por ela mantidas. O reitor, como hoje, acumulava também a função de presidente da Fundação mantenedora. De 1973 a 1983, porém, em virtude de questões ligadas à política local, a Fundação passou a ter um presidente próprio. Nestes 10 anos, a FUNCITEC teve três presidentes. A partir de 1983, os reitores voltaram a acumular a função de presidente (UERN - Histórico da Instituição, 2019).

Integravam, inicialmente, a URRN, nos termos da Lei n.º 20/68, a Faculdade de Ciências Econômicas de Mossoró, a Faculdade de Serviço Social de Mossoró, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mossoró e a Escola Superior de Enfermagem de Mossoró (UERN 2018).

Figura 03 – Fachada do Edifício Antônio Gomes Arruda quando da instituição da UERN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A Figura 03, em preto e branco, corresponde a fachada do prédio em que, na época, funcionaram a Faculdade de Educação – FE, Instituto de Letras e Arte - ILA e o Instituto de Ciências Humanas - ICH, situado a Rua Dionísio Filgueira, 383, Centro 59610-090 – Mossoró-RN (UERN - Histórico da Instituição, 2019). Impende ressaltar que nesse período a UERN possuía outros prédios que abrigavam outros cursos. Ainda hoje se encontra em funcionamento como sede da Faculdade de Enfermagem da UERN. Entretanto, convém destacar que sua estrutura física não foi preservada, causando prejuízo ao patrimônio histórico de Mossoró, uma vez que não se tratava apenas de paredes, pisos, coberturas e salas, mas, sobretudo, de um monumento com condição histórica, destinada à perpetuação da memória educativa dessa instituição escolar (CIAVATTA, 2007). Na imagem a seguir, mais uma fotografia dessa sede da UERN.

Figura 04 – Edifício Antônio Gomes Arruda – 1º sede da URRN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A Figura 04, em preto e branco, apresenta outro ângulo da fachada da URRN no centro da cidade em um dia normal de funcionamento. O prédio destacava-se por sua estrutura física, haja vista, possuir uma área territorial considerável no contexto interiorano onde estava localizado. É inteligível a natureza documental das fotografias aqui apresentadas, contudo, foi um trabalho árduo decifrá-las, devido à ausência de informações na fonte de coleta. As fotos que compõem essa série se apresentaram para a pesquisa como mundos de relações silenciosas, imóveis e ao mesmo tempo densas, problematizadas a partir do olhar da pesquisadora para reconstruir um instante pretérito (CIAVATTA, 2007). Ao tecer essa análise acurada sobre uma imagem, Mauad (2004, p. 35) nos diz que “[...] nunca ficamos passivos diante de uma fotografia: ela incita nossa imaginação”. Partindo dessa afirmativa, a fotografia provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando

interrogada. Isto posto, torna-se uma ponte, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. A próxima imagem (Figura 05), também em preto e branco, detalha um espaço interno da URRN, vejamos:

Figura 05 – Jardim do Edifício Antônio Gomes Arruda



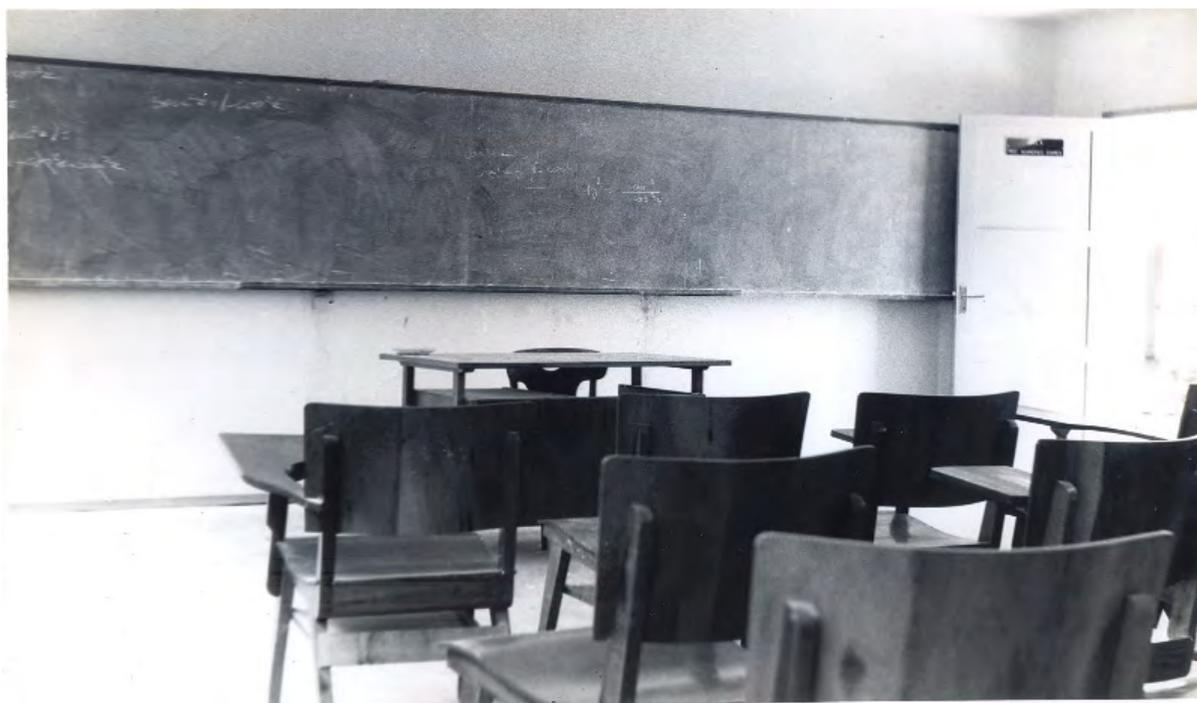
Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Para melhor conhecer uma instituição é preciso nela entrar, caminhar por seu espaço, conhecer as peculiaridades, seus sujeitos, suas relações. “Os caminhos para adentrar numa instituição são inúmeros [...]” (SANFELICE, 2007 p. 77). A Figura 05 nos leva ao interior da IES para explorar esse espaço que julgamos ser ainda hoje vívido/marcante na memória dos sujeitos que ali passaram. O jardim retratado nos possibilita estabelecer uma conexão com o tempo passado, despertando uma carga emotiva e sensorial no tempo presente. Quem pode mensurar ou exprimir quantas histórias, vivências e significados estão presentes nessa foto?

Afinal, se essa arquitetura falasse, o que nos diria? (CIAVATTA, 2007). Tais indagações pedem de nós a educação do olhar como forma de compreensão desse universo de sociabilidades complexas que chamamos de instituição escolar “[...] estetizado pela imagem, misto de um claro-escuro do aparente e do não revelado sob o fragmento visível” (CIAVATTA, 2010, p. 27). Desta feita, a incumbência do pesquisador é mediar a relação entre os sujeitos e o mundo iconográfico que o cerca.

A imagem abaixo (Figura 06) descreve uma das primeiras salas de aula da universidade.

Figura 06 – Sala de aula da URRN - Edifício Antônio Gomes Arruda



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A espacialidade trazida na Figura 06, rememora as antigas salas de aula e, por conseguinte, as experiências das práticas lá vivenciadas no processo de aquisição do conhecimento e formação dos sujeitos. Para dar sustentabilidade a essa abstração recorreremos aos estudos de Bloch

(2001) que apontam existir uma relação estreita entre passado e presente num movimento constante, que se move de acordo com a compreensão humana do passado. Nesse sentido visualizamos o espaço sala de aula como dimensão possível para a produção de história, por sua vivacidade e possibilidade de interações sociais. Tamanini (2020, p. 49-50) corrobora com essa compreensão.

O espaço é também aquele que age sobre os sujeitos, que causa mudanças na sua formação, que afeta tanto quanto é afetado. É aquele que soa a própria dinâmica da transformação das múltiplas vivências, que forma e transforma a constituição dados povos. Assim, observamos que os espaços são carregados de histórias, de trajetórias e marcas nelas deixadas, ou seja, as relações espaciais implicam também relações históricas que constitui povos e regiões, relações abertas, em processo de construção, nunca concluídas.

As Figuras 3, 4, 5 e 6 revelam o momento germinal da UERN e o surgimento dos seus primeiros cursos, evocando lembranças e trazendo à tona as memórias que ali jazem implícitas, constituindo-se num exercício de reconstrução histórica dos indivíduos (MAUAD, 1996). O que vemos quando nos deparamos com uma fotografia, não é um mero recorte, um quadro ou um pedaço de realidade, é a oportunidade de resguardar um passado valioso que será passado para as gerações vindouras. Sabiamente Cora Coralina já dizia o que nós sabemos: “É preciso resguardar em tempo a memória de uma cidade para que nossos descendentes não se queixem de nós mais tarde”.

As imagens (Figuras 7, 8, 9, 10 e 11) que compõem essa coleção remontam a primeira colação de grau da URRN no ano de 1970. Receberam o terceiro grau os discentes do Curso de História, juntamente com o

Curso de Letras e Serviço Social, numa solenidade presidida pelo então reitor João Batista Cascudo Rodrigues. A sequência fotográfica a seguir imortaliza esse momento.

Figura 07 – Colação de Grau da FURRN de 1970 /Corpo Docente



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Em relação ao flagrante registrado pela Figura 07, é perceptível a alegria e satisfação dos docentes nesse momento de concretude de tantos sonhos. Sonhos que entrecruzam realizações e conquistas entre ensinantes e aprendentes. O sentimento de dever cumprido contagia a academia e transcende a fotografia, despertando no leitor sentimentos análogos aos experimentados pelos partícipes da cena. Essa transcendência nos permite ler e contar uma história já conhecida sob um novo prisma. “É o tempo no seu movimento, expresso na particularidade histórica, concretizado e percebido através da atuação dos seres humanos” (CIAVATTA, 2007, p. 29-30). No caso da atual pesquisa, as fotografias aqui discutidas são

um registro de determinados sujeitos sociais preservados, que quando publicizados transmitem às novas gerações uma “verdade” histórica.

[...] Nesse processo os objetos incluídos, sua forma de aparecer, o que ganha expressão e destaque, os efeitos conativos da fotografia, as legendas ou informações que a complementam compõem um painel educativo que estrutura uma determinada memória e participa da escrita de uma “verdade” histórica (CIAVATTA, 2010, p. 30).

Buscando mais uma aproximação com o passado, amparado pela imagem a seguir (Figura 08) apresentamos a UERN como um lugar de memória, de resgate de identidades, de compreensão do presente, incorporando as conquistas do passado, suas representações na forma de imagens e símbolos impregnados de história e significados (CIAVATTA, 2010).

Figura 08 – Discurso do Reitor à comunidade acadêmica



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A colação de grau é uma tradicional cerimônia acadêmica em que o estudante concluinte do Ensino Superior recebe o diploma, certificando oficialmente suas competências em determinada faculdade do conhecimento. Está representada na Figura 08 a mesa de autoridades, composta pelo reitor e outros homenageados. Nas primeiras fileiras da plateia estão os professores com suas vestes talares, seguidos por familiares e convidados dos formandos. Esse auditório foi cenário de um discurso marcante, onde o então reitor João Batista Cascudo Rodrigues, inaugura o principal evento acadêmico de uma IES, pois entrega à sociedade (mercado de trabalho) profissionais preparados para exercer uma profissão e contribuir ativamente com o meio social onde vivem (FILHO, 1984).

À primeira vista, esse instante captado pela fotografia não passa de uma formalidade e logo cairá no esquecimento. Entretanto, para Kossoy (2007), acontece justamente o contrário, pois defende que a imagem fotográfica é sempre múltipla, extensa e passível de (re)significações quando contextualizada. “É este o momento de uma incursão em profundidade na cena representada, que só será possível se o fragmento visual for compreendido em sua interioridade” (KOSSOY, 1989, p. 96). Em outras palavras, reforça, assim como Ciavatta (2010), a ideia da educação do olhar para não incorrer na superficialidade da leitura iconográfica. Baseados nos estudos do autor supracitado, arriscamos dizer que a fotografia revoluciona a memória, multiplica-a e democratiza-a, dando-lhe precisão. Na imagem a seguir (Figura 9) os protagonistas da cena são os formandos.

Figura 09 – Formandos de 1970



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Refletindo sobre os componentes que abarcam esta solenidade acadêmica, ocupa lugar de destaque os formandos e com eles suas expectativas (FILHO, 1984). Quando olhamos aqueles recém graduados profissionais (Figura 09), ocupando seus papéis na encenação ritualística da formatura, vemos jovens locupletarem-se pela honra de serem os formandos. Encontramos também na imagem referida um misto de sentimentos: alegria, nervosismo e seriedade. Uma das especificidades do registro fotográfico é a possibilidade de penetrar no tempo. Bloch (2001) advoga que o tempo é o plasma que envolve os fenômenos como lugar de sua inteligibilidade; é através do tempo que compreendemos os fatos históricos, uma vez que somente o contexto pode nos auxiliar a entender os acontecimentos. Daí a utilidade das imagens para desvelar o passado e construir uma narrativa eficiente. A próxima foto (Figura 10) traz à tona outros sujeitos partícipes deste evento.

Figura 10 – Formandos e seus familiares



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

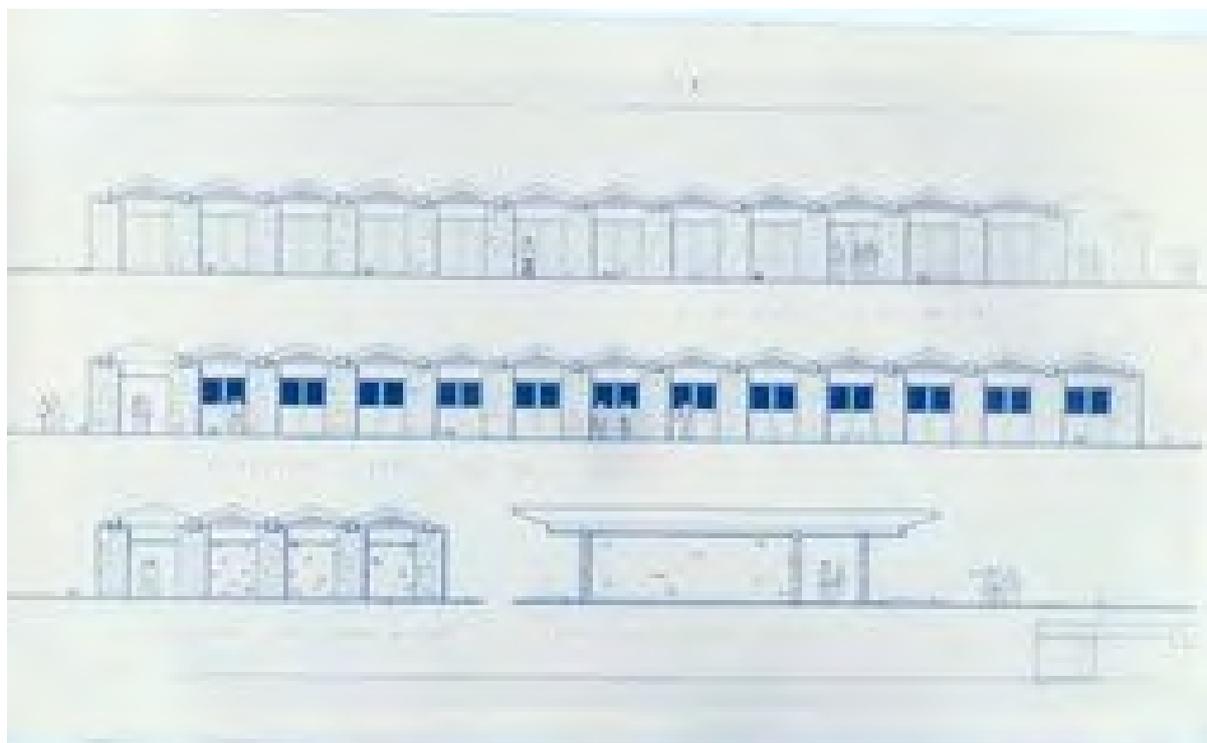
A imagem posta acima (Figura 10) resgata um tempo, um ensino, uma memória e uma narrativa tendo como cerne os formandos e suas famílias (KOSSOY, 1989). Fica patente na fotografia o orgulho e a satisfação dos personagens ao vivenciar um momento que mudará o futuro dos envolvidos. Os rostos estão iluminados por sorrisos, as poses marcadas pela elegância das vestes e postura impecável. Vestígios de um acontecimento e sua significação, que dá sentido ao acontecido no passado, mas que ainda nos afeta, nos fala no tempo presente, expressando a capacidade que uma imagem/foto possui de dizer, narrar e (re)interpretar um sucedido (CIAVATTA, 2010).

As fotografias divulgadas nessa série, segundo Pollak (1989), são um discurso imagético da memória coletiva da UERN. Ainda segundo o mesmo autor, “não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem

eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989, p. 04). Assim, este fato (formatura) perdurará na memória dos envolvidos e estabelecerá uma comunicação perene com aqueles que a contemplam.

Outro feito que merece relevo e consta no tema das fotografias que traremos agora, teve início na gestão do reitor João Batista Cascudo Rodrigues, e diz respeito ao projeto de construção da UERN /Campus Central em 22 de abril de 1972. As figuras a seguir, contam um pouco dessa história de empenho e ousadia do então reitor e sua equipe.

Figura 11 – Planta Baixa do Campus Central



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A Figura 11 instaura o início de um sonho, uma verdadeira aventura no país de Mossoró¹. Para alguns, nada representa, são rabiscos, um projeto como qualquer outro, mas, para os envolvidos, a planta baixa das futuras instalações da UERN é a concretude de uma aspiração e por isso recebe uma conotação emocional, revestida de significado e força que até hoje dialoga com os leitores (CIAVATTA, 2007). Já dizia Le Goff (1990) que falar de História não é algo fácil e/ou simples, devido as várias nuances que podem ser encontradas num mesmo fato, cujas interpretações dependem das escolhas do outro. Por este viés, recordar a história de uma instituição escolar com mais de meio século de existência tendo como fontes imagens fotográficas mudas, silenciosas (CIAVATTA, 2007) pela falta de informação, permite ao pesquisador reinterpretá-las e contar algo novo sobre um acontecimento passado, mas que ainda se encontra fluído, aguardando um olhar, um toque, para renascer. Mediados e desafiados por esse entendimento, apresentamos a fotografia seguinte (Figura 12).

1 Na cidade de Mossoró, diversas práticas sustentam um discurso memorialista em torno da resistência desta cidade ao ataque do Cangaceiro Lampião, no ano de 1927. A expressão País de Mossoró, faz parte do discurso dessa temporalidade, ou seja, uma memória lampiônica enaltecendo os acontecimentos locais e promovendo-os a eventos nacionais. Uma prática comum na cidade, difundida pela literatura de cordel que costuma utilizar um linguajar próprio/regional para contar histórias. (Fonte: A (re)invenção do lugar – os Rosados e o país de Mossoró (2001) de autoria de José Lacerda Alves Felipe)

Figura 12 – Lançamento da Pedra Fundamental



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A imagem acima registra o momento do lançamento da pedra fundamental da UERN, instante em que o projeto sai do papel para se tornar realidade. Apesar de sua importância para a história da IES, não encontramos nada além da legenda, para dar conta desse acontecimento. Quanto aos presentes neste cenário histórico, só foi possível a identificação do reitor João Batista Cascudo Rodrigues ao fundo, ladeado pelos senhores com camisa estampada e xadrez. Como ler ou discutir uma imagem (SANTAELLA, 2012) em que a imprecisão parte de um clique mal elaborado? Seria essa, a intenção do autor do registro? Que condições o leitor terá de verificar a veracidade da informação? Estamos diante de uma “verdade” histórica? A esse respeito vejamos o que Ciavatta (2010, p. 30) nos diz: “a problematização da ‘verdade’ histórica mediante a fotografia passa pelo problema do olhar e, portanto, pela questão da interpretação. Não há ‘inocência’ nesse processo”. Então, intuímos que o ato de seleção e recolha de imagens que comporão um acervo histórico deve passar pelo crivo de

um profissional experiente nesse tipo de trabalho, afim de evitar equívocos no ato da leitura. A próxima fotografia (Figura 13) mostra o andamento da obra após alguns meses de seu início.

Figura 13 – Reitor e equipe – visita aos primeiros blocos construídos



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Conduzindo a visita aos primeiros blocos construídos está o reitor João Batista Cascudo Rodrigues, vestindo camisa xadrez branca e calça escura, seguido de sua equipe técnica. Tecendo uma leitura preliminar sobre a Figura 13, vemos, tão somente, uma estrutura de concreto gélida e sem vida, incapaz de produzir um diálogo com o leitor. Contudo, refinando nossa busca para além da fria materialidade das paredes dessa obra, vislumbramos fragmentos do conceito de patrimônio histórico que

ultrapassa a política de patrimônio conhecida como “pedra e cal”², no Brasil no começo do século XX (TAMANINI, 2020). Em sintonia com tais postulados, o conceito de patrimônio por nós aludido expandiu-se e no século XXI, adquiriu contornos subjetivos, abarcando diferentes saberes e por conseguintes personagens (TAMANINI, 2020). Nessa linhagem, empregamos um trecho do discurso de Gilberto Gil, quando Ministro da Cultura:

Pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial (GIL apud FLORENCIO, 2015, p. 25-26).

Essa conceituação deixa claro que seria ingenuidade conceber como patrimônio apenas o espaço arquitetônico. Na Figura 13 as paredes falam, se personificam, metamorfoseiam-se diante dos nossos olhos, transformam-se em arquitetura viva, confirmando a complexidade que uma fonte imagética possui. Kossoy (2007) assevera como legítimo o uso das imagens dentro da sociedade contemporânea como meio de veiculação

2 Comumente, Patrimônio Histórico significa um bem destinado primariamente ao usufruto de uma comunidade, mas que se ampliou a dimensões planetárias. É constituído pela acumulação de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes dos seres humanos. Através da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, por força do Decreto-Lei nº. 25, de 30 de novembro de 1937, deu-se ênfase ao Patrimônio edificado e arquitetônico – chamado patrimônio de “pedra e cal”. Desde sua criação, esse organismo deixou um saldo de bens imóveis tombados, historicamente ligados aos setores dominantes da sociedade. Preservaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais, de origem européia e portuguesa (LEMOS, 1987).

e fruição histórica. E entre as maneiras de se configurar as imagens, devido as suas características inerentes de reprodutibilidade, intencionalidade e aproximação da realidade, a fotografia adquire caráter de patrimônio. A última imagem dessa sequência (Figura 14) guarda o sabor de uma conquista.

Figura 14 – Confraternização pela conclusão da I etapa da sede da URRN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A análise da Figura 14 nos permite entender a natureza testemunhal da fotografia (KOSSOY, 1989). A cena constituída nessa imagem, captura através de meios mecânicos uma aparência do real, conferindo a fotografia uma validade e confiabilidade muito peculiar. É notório o contentamento dos presentes mediante essa primeira conquista. Em pé, de camisa xadrez branca vemos o reitor *João Batista Cascudo Rodrigues* e seu entusiasmo ao se dirigir aos colegas de trabalho. Apesar do certo tom de informalidade (vide pessoa sentada sobre mesa em segundo plano e a postura dos que estão a mesa em primeiro plano), esse momento é, sobretudo, um ato

oficial de prestação de contas da gestão administrativa da Universidade. Entendemos que esse registro marca o crescimento dessa IES tanto no aspecto físico, quanto no campo intelectual, pois com sede própria a URRN tinha condições de desenvolver melhor suas atividades e produzir saberes. Ainda segundo Kossoy (1989, p. 46)

A imagem fotográfica é o relê que aciona nossa imaginação para dentro de um mundo representado (tangível ou intangível), fixo na sua condição documental, porém moldável de acordo com nossas imagens mentais, nossas fantasias e ambições, nossos conhecimentos e ansiedades, nossas realidades e ficções. A imagem fotográfica ultrapassa, na mente do receptor, o fato que representa.

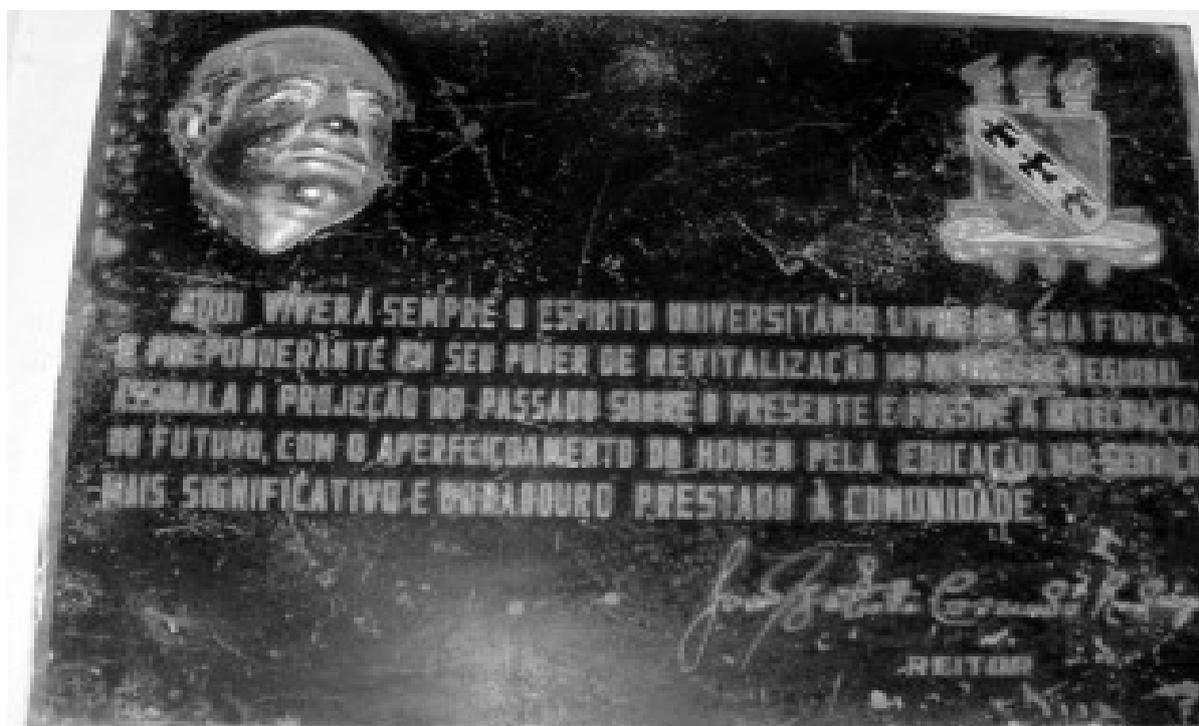
Não é demasiado repetir que, ao olharmos uma foto de algo que foi estamos, segundo o autor, expostos a construção de realidades, pois moldados a memória segundo aquilo que nos é no momento apresentado e nos confere sentido, podendo ser interpretado/idealizado.

Analisando o acervo fotográfico da construção do Campus Central, depreendemos que tal empreitada foi uma ação coletiva, em que a comunidade acadêmica se empenhou para a realização deste sonho. As fotografias desse tópico narram alguns momentos dessa empreitada e não podem ser entendidas como meras ilustrações ao texto, pois testificam o compromisso desses profissionais com o Ensino Superior na cidade de Mossoró (KOSSOY, 1989). Seguindo esta mesma linha de pensamento, Mauad (1996), interpreta a fotografia como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente, uma vez que, sua mensagem assume o lugar de um objeto, de um acontecimento, incorporando uma

função sgnica de ndice, algo físico que faz sentido para quem observa, gerando uma relação empática entre observador e o objeto de análise.

A Figura 15 nos proporciona o contato com uma das primeiras placas afixadas na UERN, hoje guardada em seu acervo histórico, no Núcleo de Pesquisa e Documentação Histórica, no prédio do ACEU. Vejamos:

Figura 15 – Primeira placa afixada na UERN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Na placa está escrito:

Aqui viver sempre o espírito universitário livre em sua força e preponderante em seu poder de revitalização do interesse regional, assinala a projeção do passado sobre o presente e preside a antecipação do futuro, com o aperfeiçoamento do homem pela educação no serviço mais significativo e duradouro prestado à comunidade (João Batista Cascudo Rodrigues – Reitor).

O que está gravado nessa placa diz muito da visão de mundo dos que a criaram e do que eles imaginavam ser o papel de uma universidade. Eram humanistas que acreditavam na força da educação para a emancipação do homem e na força de uma universidade para a emancipação de uma região. Os fundadores da UERN, tendo à frente o professor João Batista Cascudo Rodrigues, compreendiam muito bem a relação existente entre universidade e desenvolvimento regional. As imagens discutidas nessa seção sustentam o monumento histórico UERN, fazendo reviver um passado mergulhado no tempo e relacionando-se de forma distinta, com a memória viva e com a duração, ou é simplesmente constituído em objeto de saber integrado numa concepção linear do tempo (CIAVATTA, 2007).

2.1.2 Estadualização da UERN: da mobilização à conquista

No percurso cronológico que estamos traçando, podemos dizer que um dos passos mais importantes para a expansão da participação da instituição junto à sociedade potiguar foi dado no dia 8 de janeiro de 1987. Naquela data, o governador Radir Pereira, estadualizou a FURRN, que já contava com o Campus Universitário Central e os Campi Avançados de Assu (1974), Pau dos Ferros (1977) e Patu (1980) (UERN - Histórico da Instituição, 2019).

Antes da estadualização, como universidade municipal, o ensino era pago e não havia um corpo docente profissionalizado; estadualizada, o ensino se tornou gratuito, acessível aos cidadãos potiguares. Posterior a esse acontecimento, a instituição escolar adquiriu autonomia didático-científica para expedir seus diplomas, antes competência da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Reconhecida como órgão público pode realizar concursos e assim estruturar seu quadro de servidores, dotando de transparência os processos de contratação dos profissionais (UERN - Histórico da Instituição, 2019).

Não obstante, para que a estadualização se concretizasse foi necessária uma mobilização política e acadêmica, liderada pelo reitor da época, Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas. Os registros imagéticos que exibiremos nessa série está assim estruturada: 1 - Manifestações em prol da Universidade Pública nos anos de 1985 e 1986, contando com a participação de políticos do RN e comunidade acadêmica; 2 – Processo de Estadualização da URRN em 1987, marcado pela visita do Ministro da Educação Marco Maciel a instituição. (UERN - Histórico da Instituição, 2019).

2.1.2.1 Manifestações em prol da Universidade Pública

Consensualmente, as universidades são vistas como vetores indutores de desenvolvimento local/regional. Logo, as IES, como instituições de ensino, pesquisa, extensão e promoção social, assumem importância estratégica no processo de desenvolvimento. O conjunto de suas atividades passa a dar origem a uma força de atração de consumidores e empresas, contribuindo para gerar um crescimento econômico-social local/regional (ROLIM; SERRA 2010).

Ainda sobre os impactos positivos que uma instituição escolar pode gerar numa localidade, Schneider (2002) chama a atenção para o surgimento de novas atividades e investimentos nos municípios

onde as mesmas são instaladas, devido ao volume considerável de recursos injetados, seja através do salário dos docentes e dos técnico-administrativos, seja através do consumo efetuado pelos estudantes, o que desencadeia um efeito multiplicador para a economia do município.

A fim de aproximar as questões desenvolvidas nas notas acima com esta narrativa, depreendemos que o desejo de elevar a UERN ao *status* de Universidade pública era comum entre seus articuladores. Ou seja, beneficiava tanto a UERN, quanto a cidade e o Estado do Rio Grande do Norte. Daí a participação ativa dos políticos do RN nesse processo, como está posto nas imagens que se seguem.

Figura 16 – Visita do ex-governador e atual Ministro da Administração do Governo Tancredo Neves



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Examinando a Figura 16 constatamos a chegada do político Aluísio Alves a sede da UERN em 1985 para participar de um ato público em favor da estadualização. Sua presença era aguardada com alegria e esperança pelos presentes como denota a fotografia. Fazemos essa leitura da imagem em concordância com os escritos de Ciavatta (2007) e Santaella (2012) que conferem ao observador/leitor a possibilidade de adentrar na atmosfera da cena e dela participar, compartilhando sentimentos semelhantes aos dos envolvidos nesse momento. O próximo registro (Figura 17) nos apresenta os protagonistas e a formalidade desse instante.

Figura 17 – Mesa diretora da Plenária



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Ex-governador do RN e atual Ministro da Administração no governo Tancredo Neves, Aluizio Alves era a esperança de realização desse ideal, perseguido pela comunidade uerniana, bem como pelo município de Mossoró. Até porque observamos que durante esse processo o prefeito de Mossoró Dix-Huit Rosado mediava as ações realizadas para que o objetivo pretendido fosse alcançado. Dessa plenária nasceram as propostas que anos depois resultaria na estadualização da instituição. E com olhar atento a trama tecida pela Figura 17, elevamos esse registro fotográfico a condição de evidência histórica. Construimos essa leitura alicerçados em Peter Burke (2004, p. 14) “as imagens, assim como os textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidencia histórica”. Da direita para esquerda, compondo a mesa diretora dos trabalhos está o reitor Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas, o ministro Aluizio Alves e o prefeito Dix-Huit Rosado.

Seguindo a cronologia de eventos que antecederam o processo de estadualização da UERN, chegamos ao ano de 1986. Mais uma vez a sede da UERN foi palco de debates em torno da necessidade de sua estadualização.

Figura 18 – Visita do Governador José Agripino Maia a UERN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Na Figura 18 da esquerda para a direita: Dix-Huit Rosado (prefeito de Mossoró), José Agripino Maia (Governador do RN) e Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas (reitor da UERN). A imagem flagra o momento em que o governador fala a comunidade acadêmica na abertura da Assembleia Pró Estadualização da UERN, em 1986.

Figura 19 – Assembleia Pró - Estadualização da UERN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A Figura 19 dá conta da participação discente na Assembleia. Realizando nossa leitura sobre a imagem (SANTAELLA, 2012), intuímos que o aluno está expondo as necessidades da classe estudantil, defendendo a importância da estadualização para o fortalecimento do Ensino Superior no estado. Percebemos também que as autoridades presentes estavam atentas a fala proferida pelo representante dos discentes. É mister destacar que estavam nessa assembleia alunos do Campus Universitário Central e dos Campi Avançados de Assu, Patu e Pau dos Ferros (UERN - Histórico da Instituição, 2019).

Figura 20 – Manifestação estudantil na Assembleia
Pró-Estadualização da UERN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A Figura 20 mostra a comunidade acadêmica (discentes) cobrando do governador do RN uma posição em favor da educação superior pública/gratuita. É possível ler o que está escrito em uma das faixas. Eis o texto: “Gov. José Agripino: O Campus de Patu conta com seu apoio na Federalização da FURRN” (UERN - Histórico da Instituição, 2019). A informação contida na imagem aponta para uma discussão primeira, onde se pleiteava a federalização da instituição. Contudo, essa reivindicação inicial cedeu lugar a um projeto mais viável, a estadualização. Assim, entendemos que a imagem é capaz de recuperar realidades que tecnicamente estavam perdidas ou adormecidas (KOSSOY, 2007).

As fotografias desse ciclo, materializam a dimensão política que envolveu o processo antecedente a estadualização da IES. Foram momentos intensos de discussão, visando o bem comum do povo potiguar no que concerne à educação superior do RN.

2.1.2.2 Processo de Estadualização da URRN

Os registros fotográficos dessa coleção narram momentos caros a comunidade uerniana e merecem ser revelados tamanha sua importância histórica. O momento sonhado, esperado, arquitetado desde o nascedouro dessa instituição está próximo. “[...] Tu vens, tu vens... Eu já escuto os teus sinais” (VALENÇA, 1983). Vejamos:

Figura 21 – Assessores da Reitoria e Docentes Pró-Estadualização



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

O quadro trazido pela Figura 21 revela o clima positivo entre os servidores (assessores da reitoria e docentes) por ocasião do processo de estadualização da UERN. Devido à falta de informação sobre esse instante, a interpretação que construímos a seu respeito está apenas no campo das ideias ou mentalidades, o que limita nossa problematização. Analisando essa fotografia em consonância com os estudos de Santaella (2012), entendemos que ao lermos uma imagem, “deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra” (p.12). Todavia, para assim proceder, se faz necessário mobilizar questões-chave, base para uma leitura eficiente: como as imagens se apresentam? Como indicam o que querem indicar? Como e porque as imagens significam? (SANTAELLA, 2012). No caso da referida imagem os elementos essenciais à sua interpretação não estão presentes em sua totalidade. Entre as duas senhoras está o professor Gonzaga Chimbinho, personagem marcante na história da instituição. Anos depois, tornou-se reitor da UERN e sua gestão foi cenário de outra importante conquista para a universidade, conforme veremos adiante.

Figura 22 – Discurso do Reitor Padre Sático Cavalcanti Dantas



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Em conformidade com Santaella (2012) e Kossoy (2007) o processo de leitura de uma imagem é uma atividade complexa, que requer do leitor expertise. Aquilo que parece simples e óbvio, em um olhar apressado, transforma-se rico em possibilidades, em um olhar mais detalhista e profundo. A Figura 22 se encaixa na discussão apresentada pelos autores, pois precipuamente nada fala, interroga ou resgata. Entretanto, essa imagem pede acuidade do receptor/leitor dada a significância do momento, pois materializa a importância do discurso que está sendo, visivelmente, gravado e posteriormente será noticiado a sociedade mossoroense. Na busca por compreendê-la, nos deparamos com um novo tipo de leitor, chamado de “leitor imersivo” (SANTAELLA, 2012). Assim, para ler registros imagéticos é preciso mergulhar nas águas turvas de suas imprecisões e depurar, aclarar seus significados para a constituição de uma memória histórica viva e comunicante.

Outro fato importante no processo de estadualização foi a visita do Ministro da Educação Marcos Maciel a UERN em 1986, expresso na Figura 23. Na ocasião ele participou da Assembleia Universitária, juntamente com autoridades políticas e acadêmicas. O que veremos nas imagens abaixo, não é um simples enquadramento de memória, ou seu resgate linear, mas uma história que tem significado e gera significantes naqueles que vivenciaram esse momento importante para a educação superior do Rio Grande do Norte. Para Mauad (1996) e Ciavatta (2010) cada pessoa que olha uma fotografia ou um desenho, passa a lê-los com um determinado olhar e busca nestas representações uma mensagem. Assim, podemos considerar que existem várias interpretações sobre as representações de uma mesma imagem.

Figura 23 – Visita do Ministro a UERN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A figura 23 assinala a chegada do Ministro da Educação a UERN, sendo recepcionado pelo reitor Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas, equipe

técnica e docente para reunião interna com a Comissão Pró-Estadualização e posteriormente Assembleia Universitária aberta ao público (UERN - Histórico da Instituição, 2019). Entre o caminhar desses personagens e o local da reunião com a comissão pró estadualização, está o futuro da educação superior do RN. Percebemos o clima de tensão nas feições do reitor, ciente de tudo que estava em jogo naquele momento. Junto com o reitor Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas caminha os homens e mulheres que forjaram a UERN desde sua criação em 1968. Segundo Kossoy (2007) não há nada de efêmero, passageiro nessa imagem, pois a fotografia transforma pessoas em objetos que podem ser simbolicamente possuídos e assim eternizados. A fotografia a seguir (Figura 24) dá continuidade a visita do Ministro a instituição.

Figura 24 – Reunião do Ministro com a Comissão



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A Figura 24 registra a presença das lideranças universitárias, políticas e empresariais na luta pela estadualização da IES (UERN - Histórico da Instituição, 2019). Lançando o olhar sobre o momento do registro é inegável a capacidade de articulação do reitor Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas. Podemos dizer que aglutinar pessoas em favor de uma causa não era um entrave para ele, haja vista, ser um exímio comunicador. A fotografia denota a presença de um diálogo fluente entre os membros da comissão, em que o Ministro escuta com atenção as propostas apresentadas. Mais uma vez recorreremos a leitura subjetiva da imagem (CIAVATTA, 2012) para recuperar o vínculo da fotografia com o momento histórico. No centro, o senhor Marcos Maciel de terno cinza e gravata vinho, ladeado por Dix-Huit Rosado, prefeito de Mossoró e José Agripino Maia Governador do RN. Após a reunião, os presentes se dirigiram para o auditório do Campus Central em que a comunidade acadêmica esperava pelo início da solenidade. Esse momento foi condição *sine qua non* para alcançar a estadualização que viria no ano seguinte. (UERN - Histórico da Instituição, 2019).

Figura 25 – Abertura da Assembleia Universitária da Estadualização da UERN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Perfilados na Figura 25 da direita para esquerda: José Agripino Maia (Governador do RN), Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas (reitor da UERN), Marco Maciel (Ministro da Educação), Dix-Huit Rosado (prefeito de Mossoró). Na ocasião, o reitor fez o discurso de abertura da Assembleia diante de uma plateia composta por docentes, discentes e sociedade civil, como sublinha a Figura 26.

Figura 26 – Assembleia Universitária da Estadualização da UERN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A Figura 26 mostra com precisão que o desejo de democratizar o Ensino Superior na cidade de Mossoró e estendê-lo às cidades circunvizinhas tinha a aprovação da sociedade mossoroense que compareceu maciçamente ao evento. A imagem posta, embora registro de uma temporalidade passada, ganha vida a depender de quem a fita, articulando sentimentos e provocando reações concretas (CIAVATTA, 2007). De forma intangível, em algum lugar desse auditório encontra-se esta pesquisadora, que ainda hoje colhe frutos desse instante. A fotografia que encerra esse tópico (Figura 27) configura o instante que selou o destino da UERN como segunda IES do estado do Rio Grande do Norte pública e gratuita.

Figura 27 – Assinatura da Estadualização da UERN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A Figura 27 ilustra o momento da assinatura da Lei Estadual nº 5.546, que estadualiza a UERN em 8 de janeiro de 1987. Presentes nesse ato formal e jurídico, da esquerda para direita estão o prefeito de Mossoró Dix-Huit Rosado de terno escuro ao lado Governador do Estado, Radir Pereira, ambos assinando o documento, seguido de professores da UERN e do reitor Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas, localizada na fotografia ao lado do rapaz com microfone (UERN - Histórico da Instituição, 2019). Do ponto de vista histórico/documental, não há palavras que expressem a importância desse dia para a comunidade uerniana. Se a linguagem sempre existiu como espelho da realidade, como memória e expressão da história cultural de um povo, de uma época, a comunicação estabelecida com o registro fotográfico contido na Figura 27, atesta que a imagem pode

igualmente se constituir memória histórica de uma sociedade e com ela relacionar-se ininterruptamente (KOSSOY, 2007).

Nessa toada, a UERN agora estadualizada continua trilhando seu caminho e projetando consolidar-se definitivamente enquanto Instituição de Ensino Superior de excelência, conforme apresenta a próximas imagens.

3.1.3 Reconhecimento da UERN pelo Conselho Federal de Educação/MEC

Iniciamos essa narrativa parafraseando o poeta espanhol Antonio Machado ao dizer que “o caminho se faz caminhando”. Desta feita, outro passo importante para a IES foi seu reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação, em sessão realizada no dia 4 de maio de 1993, conforme Portaria Ministerial n.º 874, de 17 de junho de 1993, e Decreto n.º 83.857, de 15 de agosto de 1993, do ministro Murílio de Avellar Hingel (PPCLH - UERN 2018, p. 8). Cabe ressaltar que Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas contribuiu de forma direta para que a UERN alcançasse êxito em mais essa conquista como mostra a Figura 28 logo abaixo.

Figura 28 – Reunião Pró-Reconhecimento da UERN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Vemos na Figura 28, Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas (reitor *pro tempore*³) e equipe da Administração Superior da UERN, em reunião pró reconhecimento da instituição. Novamente a reitoria conta com o apoio docente em mais uma peleia. Fica patente, também, a importância de Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas para a comunidade uerniana, pois nos momentos mais importantes para a IES ele estava presente, trabalhando incansavelmente para que a UERN se destacasse no cenário universitário estadual. A imagem seguinte (Figura 29) inclui nesse projeto outros personagens que assumiram a gestão da universidade após o fim do mandato temporário de Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas.

3 É uma expressão de origem latina que se pode traduzir por temporariamente ou por enquanto. É utilizada na linguagem comum para indicar uma situação transitória, não definitiva. Fonte: Disponível em <<<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/sobre-a-expressao/15676>>> Acesso em jan. 2020.

Figura 29 – Reitor Gonzaga Chimbinho e Vice-Reitora Maria das Neves Gurgel



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Registro de contatos mantidos com o Conselho Federal de Educação com a finalidade do reconhecimento da Instituição pelo órgão federal. Na foto, o então reitor e vice-reitora, Professor Antonio Gonzaga Chimbinho e a Professora Maria das Neves Gurgel de Oliveira, com o representante do CFE/MEC, Sanchotene Felice (UERN - Histórico da Instituição, 2019). Outras ações foram realizadas em prol do reconhecimento, porém só constam nos registros oficiais da UERN as fotografias aqui apresentadas. Esse encontro antecedeu o reconhecimento.

Figura 30 – Reitor, ex-reitores, professores e empresários mossoroenses



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Na Figura 30, professor Gonzaga Chimbinho e Profa. Maria das Neves Gurgel (reitor e vice-reitora à época), ladeados por João Batista Cascudo (reitor fundador), Nilson Brasil e Vilmar Pereira (empresários), Francisca Otilia, Walter Fonseca, Ieda Chaves, Lenilce Machado (professores). Registro da integração da comunidade em prol do reconhecimento da Instituição.

Figura 31 – Imagem do reconhecimento da URRN



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

O registro da Figura 31 atesta o esforço acadêmico e político para que a URRN conquistasse de vez sua autonomia didático-científica. Estavam presentes na fotografia, reitor, ex-reitores, professores, empresários mossoroenses, o ex-governador do estado Lavoisier Maia e o então governador José Agripino Maia (1991-1994), que na época estava em seu segundo mandato à frente do Estado do RN.

Figura 32 – Reconhecimento da UERN pelo Conselho Federal de Educação



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

Essa imagem consagra indiscutivelmente a UERN como universidade, pois no que tange as questões legais/burocráticas não há mais lacunas. Estamos diante de uma IES em pleno gozo de seus direitos conforme está previsto no art. 207. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB/88). Da direita para esquerda: Lavoisier Maia (ex-governador do Estado), Gonzaga Chimbinho (reitor à época), João Batista Cascudo e Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas e (ex-reitores), em solenidade de reconhecimento da UERN, pelo Conselho Federal de Educação.

As imagens aqui exibidas resguardam a memória de um povo, de uma cidade, da educação superior do estado, tornando-se fonte histórica para as gerações futuras. Kossoy (1989), assevera que as fotografias

representam um meio de conhecimento da cena passada e, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sociocultural. Nessa lógica, a questão imagética toma cada vez mais espaço nos debates das Ciências Humanas e Sociais, não se limitando apenas às imagens como fonte de pesquisa, mas como instrumento metodológico para a produção do saber.

Em 29 de setembro de 1997, o governador Garibaldi Alves Filho, através da Lei Estadual n.º 7.063, transformou a Universidade Regional do Rio Grande do Norte em Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, mantendo, no entanto, a sigla URRN. Em 15 de dezembro de 1999, o Governo do Estado, através da Lei n.º 7.761, alterou a denominação de Universidade Estadual do Rio Grande do Norte para Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, o que implicou na alteração, também, da denominação da mantenedora, passando de Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte para Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - FUERN, através do Decreto N° 14.831, de 28 de março de 2000 (PPCLH - UERN 2018, p. 8).

2.1.4 Mãos que construíram a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reconstruindo a trajetória histórica da UERN, é inequívoco sua busca por consolidar-se como uma IES de excelência no interior do nosso estado. A UERN que temos hoje, é fruto do trabalho de muitas mãos e destacamos aqui a contribuição dos ex-reitores e suas equipes técnicas para a tessitura dessa história de luta, resiliência e sucesso. A imagem abaixo (Figura 33) apresenta alguns desses personagens.

Figura 33 – Ex-reitores da UERN na Assembleia Universitária de 2009 (UERN - 40 anos)



Fonte: Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020.

A Figura 33 declara uma homenagem feita pela comunidade acadêmica aos ex-reitores na Assembleia Comemorativa dos 40 anos da UERN em 2009. Esses homens e mulheres são responsáveis pela institucionalização e expansão do Ensino Superior em Mossoró e região. Da esquerda para a direita: João Batista Cascudo Rodrigues, Maria Gomes de Oliveira, Genivan Josué Batista, Antonio Gonzaga Chimbinho, Aécio Cândido, Milton Marques de Medeiros, Elder Heronildes da Silva, Maria das Neves Gurgel de O. Castro, José Walter da Fonseca, Pe. Sátiro Cavalcante Dantas e Laplace Rosado Coelho.

A homenagem representada na Figura 33 condiz com o pensamento de Kasso (1989) quando assegura que, a memória de uma comunidade pode ser reconstituída de diversas maneiras e ao observar imagens/fotografias de um evento, vislumbramos detalhes do acontecimento,

rememoramos coisas que não estão presentes na fotografia e se participamos do fato registrado, recordamos pequenos detalhes como: o que vestíamos, o perfume que usávamos, as pessoas com quem estivemos, as conversas que travamos. Podemos rir e chorar, tal é a força que a imagem exerce sobre as nossas emoções e os nossos sentimentos. Não poderíamos deixar fora desse relato de memórias até aqui delineado, os nomes de todos os reitores que passaram pela IES, conforme quadro abaixo:

Quadro 03 – Ex-Reitores da UERN

Reitor	Período da Gestão	Destaques
João Batista Cascudo Rodrigues - Reitor Fundador	28 /09/ 1968 - janeiro de 1973	Construção do Campus Central; Olimpíadas Universitárias.
Maria Gomes de Oliveira	Janeiro / 1973 - janeiro/1977	Primeira reitora da universidade.
Francisco Canindé Queiroz e Silva	22 /02/1973 - junho de 1975	Projeto de expansão do Campus Central.
Gabriel Fernandes de Negreiros	Janeiro / 1975 - fevereiro/1976	Jogos Universitários.
Elder Heronildes da Silva	Janeiro / 1977 - janeiro/1981)	Expansão do Campus Central;
Genivan Josué Batista	Janeiro / 1981-março/1983	-
Laplace Rosado Coelho	Junho / 1983-agosto/1985	-

Sátiro Cavalcante Dantas	Agosto / 1985 - julho/1987	Processo de Estadualização da URRN. Processo de Reconhecimento da URRN.
Antônio de Farias Capistrano	julho / 1987 - setembro/1989	Criação do Conservatório e Coral.
Antônio Gonzaga Chimbinho	setembro / 1989 - setembro1993	Processo de Reconhecimento da URRN.
Maria das Neves Gurgel de Oliveira Castro	Setembro / 1993 - setembro1997	-
José Walter da Fonseca	março / 1983 - junho/1983; setembro / 1997 - setembro /2001; setembro / 2001 - setembro/2005.	Criação do Programa de Interiorização da UERN, com a instalação dos Núcleos de Educação Superior ⁴ .
Milton Marques de Medeiros	Setembro / 2005 - setembro/2009	- Reestruturação do Campus Central; - Implantação de 18 novos cursos.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base nos dados extraídos do Museu Virtual – UERN. Acesso em jan. 2020⁵

4 O Núcleo Avançado de Educação Superior é uma estrutura acadêmica pela qual se oferece educação superior fora da sede dos campi universitários, na modalidade presencial. A proposta é oferecer, por tempo determinado, cursos de graduação que atendam às demandas regionais mais expressivas. Estes são os Núcleos da UERN: 01. Núcleo de Ensino Superior de Alexandria; 02. Núcleo de Ensino Superior de Apodi; 03. Núcleo de Ensino Superior de Areia Branca; 04. Núcleo de Ensino Superior de Caraúbas; 05. Núcleo de Ensino Superior de João Câmara; 06. Núcleo de Ensino Superior de Macau; 07. Núcleo de Ensino Superior de Nova Cruz; 08. Núcleo de Ensino Superior de Santa Cruz; 09. Núcleo de Ensino Superior de Touros; 10. Núcleo de Ensino Superior de Umarizal; 11. Núcleo de Ensino Superior de São Miguel. (Fonte: UERN - Histórico da Instituição, 2019).

Observando o Quadro 03, percebemos que algumas gestões se destacaram no percurso historiográfico da IES, por estarem a frente da mesma em momentos históricos importantes, a saber: Construção, ampliação e reestruturação do Campus Central, Processo de Estadualização da URRN, Processo de Reconhecimento da URRN e Expansão geográfica da UERN: criação dos Núcleos Avançados de Ensino Superior. Entretanto, reconhecemos o trabalho realizado por todos com a mesma gratidão e intensidade, pois chegamos ao que somos hoje pelo intermédio de muitas mãos.

Depois de percorrermos essa estrada, direcionamos agora os nossos esforços investigativos para o debate da institucionalização da UERN na perspectiva da História Oral, por meio dos registros de memória do Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas, por entendermos que essas memórias nos servirão enquanto complemento e também como constituição de fatos novos ausentes nos registros até aqui apresentados e discutidos.

Capítulo 3

Institucionalização da UERN na Perspectiva da História Oral: Os Registros de Memória do Padre Sátiro Cavalcanti Dantas

A história contada do trabalho e da educação é, antes de tudo, a história da vida das pessoas (CIAVATTA, 2007, p. 34).

Não há como dissociar essa história do trabalho e da educação da vida das pessoas: elas são conjuntas. Quando decidimos pela construção desse capítulo, estávamos conscientes das intensas discussões teóricas que teríamos que alçar e de que não seria uma básica análise da narrativa. Isso porque são histórias de vida, que trazem aspectos culturais, profissionais, sociais e pessoais. É uma maneira encontrada de reaver muitas lembranças que, por vezes, se ocultam e também revisitar sentimentos que, quando expostos pelas palavras, dão conta de fazer renascer os fatos, mesmo que de forma imaginária.

Thompson (1998, p. 337) aborda que “[...] a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”. Não se trata, pois, de uma história da história, meramente contada, mas da constituição de uma nova história. Tampouco apenas os investigadores se valerão dos escritos para integralizarem seus créditos, se este for o fim, mas os investigados também fortalecerão suas identidades por meio do estímulo fornecido na produção dessas memórias, na oralidade dessas histórias.

Ousadamente, traçamos uma divisão desse capítulo em duas grandes partes: na primeira, trabalhamos a oralidade como fonte de pesquisa. Para tanto ancoramo-nos nos estudos de González Rey (1949-2019) e Cassab e Ruscheinsky (2004), quantos as questões epistemológicas voltadas a subjetividade nas interlocuções; Menegolo, Cardoso e Menegolo (2006) quando discutimos a história oral como um instrumento de coleta de dados; Gonçalves (2007, p. 85) e Thompson (1992) sobre a importância e riqueza do trabalho com a oralidade; Portelli (2010) no tocante a história oral ser uma forma específica de discurso; Verena (1990) e Alberti (1990) entendendo a história oral enquanto uma metodologia da pesquisa profícua as ciências humanas; (SELAU, 2004) que discute a história oral como uma construção do sujeito; Passerini (2011) destaca a capacidade de escuta sensível que a oralidade promove; Halbwachs (2004) no que concerne à memória coletiva; ainda sobre memória consideramos os achados de Le Goff (1924-2014) e Matos e Senna (2011); Estudiosos como Alberti (1989), Joutard (1996) e Prins (1992) abordam a história oral como fonte primeira; Nora (1993) aborda a história oral como um fenômeno atual, dentre outros.

Na segunda, por sua vez, para compreendermos o funcionamento dessa narrativa e sua delimitação, recorreremos aos estudos de Ciavatta (2007) que atua sobre a memória social dos sujeitos; Thompson (1998) discutindo sobre como realizar uma entrevista de forma bem-sucedida; Giddens (1989) e Queiroz (1988) destacando os compromissos éticos que envolvem a pesquisa que tem como fonte a oralidade; Marre (1991) versa sobre a singularidade que abarca a história oral; Nora (1993) assevera que memória é vida; Larrosa (2002) com a conceituação das experiências, sobretudo, as comunicáveis; Benjamin (1996) no ideário da casa de vidro e o marco da perda dessas experiências; Gagnebin (1994) e Penna (2009) com a

habilidade de contar e de ouvir histórias; e Bosi (1973) na escrita da história oral como reconstrução.

3.1 A Oralidade Como Fonte De Pesquisa

González Rey (1949-2019), psicólogo, acadêmico e educador cubano, é reconhecido pelas suas pesquisas relevantes no domínio da subjetividade a partir de uma perspectiva cultural-histórica. Um dos objetivos centrais das nossas interlocuções nesse trabalho embasa-se em discutir a fundamentação filosófico-epistemológica das ideias voltadas à subjetividade, pesquisa qualitativa e, sobretudo, a oralidade enquanto uma fonte de pesquisa, com base em pesquisadores como este, que mobilizam a história e a reconstrução por meio de fontes orais. As contribuições aqui trazidas são postas para todos nós, pesquisadores e formadores interessados nessa realidade.

Como ponte de origem e partida da nossa discussão, adotamos o pressuposto de que as ações, sobretudo, as de investigação, carregam em seu bojo, concepções e crenças sobre o que constitui esse fenômeno investigativo. Rey (2002, p. 56) retrata uma visão singular de que, na pesquisa qualitativa, quem pesquisa e quem é pesquisado estão em desenvolvimento constante, devendo “[...] implicar em um diálogo progressivo e organicamente constituído, como uma das fontes principais de produção de informação”. Devemos considerar, então, não somente aquele sujeito que está falando, mas sim e, primordialmente, o sentido da fala.

Acreditamos ser por meio de investigações dialogadas que se facilita a criação de climas de confiança, interesse, liberdade e segurança, gerando uma experiência que pouco se encontra nos papéis. Não é à toa

que Janaína Amado (1997, p. 146) encontrou a liberdade poética de redigir que “[...] pessoas não são papéis”. O respeito por essa realidade oportuniza a produção de informação. Não basta que façamos entrevistas vazias, com roteiros que nos tragam, tão somente, aquilo que queremos ouvir. Presumimos que essa é uma experiência real e, como toda que assim seja denominada, envolve a sensibilidade, a vulnerabilidade e a exposição à transformação. Nos parece, ainda mais que exposto, ser necessário estar disposto.

Antes de adentrarmos a razão de escolha da oralidade como fonte para nossa investigação, buscamos, mesmo sabendo das inúmeras indagações que circundam o tema, transformar esse escrito em um campo empírico oportuno para problematizar o que é a história oral, como foi e é trilhada, quais os seus maiores entraves e, ainda mais, como faremos uso desta. Acrescentamos ainda que, na literatura, muitos são os conceitos encontrados e, portanto, adotaremos aquele que melhor é percebido dentro do contexto da nossa investigação. É quando convocamos, inicialmente, uma passagem de Menegolo, Cardoso e Menegolo (2006, p. 3-4) que busca alçar essa definição:

A história oral se configura como um instrumento de coleta utilizado frequentemente em pesquisas históricas de educação. Este recurso possibilita ao pesquisador recorrer, além de documentos escritos, aos documentos orais como elementos significativos no resgate de uma história. Ao recorrer à história oral, é preciso entendê-la numa perspectiva que vai além de um relato de fatos: é uma maneira de se chegar ao acontecimento de fatos vivenciados num dado momento histórico em que somente documentos escritos não poderiam revelar por si só todos os sentidos circulantes num determinado meio social.

Deixemos claro que a oralidade enquanto uma fonte de pesquisa não surge no sentido de substituir as demais fontes. Esta, ao contrário de qualquer forma de segregação, evidencia o registro das vozes que, por vezes, são esquecidas, excluídas e silenciadas. Recorrendo aos estudos de Gonçalves (2007, p. 85), entendemos que o relato oral é percebido como “[...] a maior fonte humana de conservação e difusão do saber; a palavra antecedeu o desenho e a escrita. Esta, quando inventada, não foi mais do que uma cristalização do relato oral”. Se percorremos esses vieses, Thompson (1992) confirma que a história oral consegue ser tão antiga quanto a própria História, isso porque pode ser vista enquanto a primeira forma de história.

Uma perspectiva diferenciada dessa conceituação também é traçada por Thompson (1992) quando afirma que a história oral é uma prática social que estimula e redireciona mudanças que metamorfoseiam, mais do que o conteúdo, a própria finalidade da história. Para esse estudioso, a história oral consegue desvelar campos de investigação que ainda não haviam se dado nos vieses documentais, oportunizando, pois, um novo arranjo entre os professores, os alunos, o mundo exterior e as instituições educacionais.

Portelli (2010, p. 10), em seu lado, refere-se à história oral dentro do contexto das ciências humanas, quando aduz que “[...] é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado, oral indica um meio de expressão. No desenvolvimento da história oral como um campo de estudo, muita atenção tem sido dedicada às suas dimensões narrativa e linguística”. Portanto, a história oral é um método de pesquisa que privilegia narrar esse passado, mas não enquanto o passado, como ocorrera, e sim, enquanto a presença desse passado no presente imediato de quem está narrando.

Um outro pesquisador brasileiro de relevância no trabalho da história oral, Meihy (2005, p. 19), aborda que o fato de a memória possibilitar uma compreensão nova do período histórico que está sendo evocado, caracteriza a razão de ser da história oral: “[...] nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança no conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência história e se sentir parte do contexto em que vivem”. Quando um entrevistado responde determinadas questões, ele não está tratando do seu passado de forma inativa, mas sim, imprimindo a sua visão do passado que é permeada pelas questões do seu presente. Essa deve ser a parte mais sublime do método.

Como se percebe, o processo histórico não se encerra, pois, continua presente no hoje, quando pensamos, quando nos expressamos, quando retratamos pela oralidade aquele acontecimento que nos tocou. Neste sentido, Portelli (2016, p. 10) tece uma consideração muito rica, quando expressa que “[...] as fontes orais não são encontradas, mas cocriadas pelo historiador”. Não há como exercer a oralidade enquanto fonte de pesquisa caso esqueçamos a importância do diálogo. Como se pensar em uma pesquisa com fontes orais sem a ligação primária da presença, da atividade e do estímulo de quem desenvolve?

Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a entrevista: literalmente, uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente em uma única direção. A agenda do historiador deve corresponder à agenda do narrador; mas o que o historiador quer saber pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar (PORTELLI, 2016, p. 10).

Duas considerações maiores podem ser tecidas nesse diapasão: i) a importância do fortalecimento do diálogo para a constituição da oralidade enquanto fonte de pesquisa; e ii) a necessidade do compromisso e da ética no desenvolvimento da pesquisa. É muito relevante que se destaque esse caráter dialógico que está contido nas diferentes maneiras de se trabalhar dentro da história oral. Quando o pesquisador está em campo com o sujeito recolhendo as suas impressões, quando elabora o material, quando apresenta os achados da pesquisa aos pesquisados, evidencia-se o diálogo. A escrita do pesquisador se trata de um discurso dialógico feito diante do dizer do pesquisado.

Para melhor explicitar essa dialogicidade do discurso oral, Portelli (2001, p. 13) explica que “[...] podemos definir a história oral como o gênero de discurso no qual a palavra oral e a escrita se desenvolvem conjuntamente, de forma a cada uma falar para a outra sobre o passado”. Para além dessa dialogicidade, o segundo ponto tratado versa sobre essa necessidade do respeito e da ética, pontos também estudados pelo autor. Por trabalhar com memórias, histórias e relatos, ou seja, com a subjetividade da narrativa, é fundamental que exista o respeito pela importância e pelo valor que os indivíduos têm. Cada pessoa é única e, por assim ser, precisa ser considerada dentro da singularidade de suas histórias.

Para além do significado da história oral, é interessante notar o intenso debate a respeito da sua natureza. Muito é discutido sobre ela se enquadrar enquanto um método de pesquisa ou uma técnica de coleta de dados, não havendo uma visão consensual. Verena (1990), entende-a enquanto uma metodologia da pesquisa, bem como é notada pela Associação Brasileira de História Oral (2021). Por outro lado, como é o caso de Queiroz (1988), a história oral é percebida como uma técnica

de coleta de dados, sendo concebida mediante entrevistas individuais – história de vida – ou coletivas, quando se trata da tradição oral.

Esse debate, entretanto, perde a sua relevância quando pensamos que o enquadramento pode ser dado conforme o uso dessa história oral, ou seja, em consonância com a investigação que está sendo realizada. Ainda assim, é pertinente que enunciemos conceitos que estão próximos do uso que fizemos da história oral nessa pesquisa. Mais do que estreitar enquanto uma técnica para simples elaboração de documentos, encaramos a história oral como um método de pesquisa, com base em Alberti (1990, p. 1-2):

A História Oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc, à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

Assim, compreendemo-la enquanto um método amplo que faz uso de várias técnicas para coletar e analisar os dados, mas com a finalidade maior de compreender determinados acontecimentos históricos com base no diálogo com pessoas que viveram e/ou testemunharam o passado e hoje conseguem tratá-lo através da oralidade. Pela oralidade, é possível perceber como o pesquisado interpretou e apreendeu aquele acontecimento, sobretudo, porque a realidade se trata de uma

construção social. É cabível evidenciarmos que o fato de esse pesquisado relatar o que foi por ele interpretado não torna a história fictícia, mas sim, reconstruída dentro do contexto e da realidade de quem a conta.

Neste sentido, seja enquanto técnica ou método, a história oral é a proposta da “[...] recuperação do vivido, concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2004, p. 23). Por assim ser, o que foi vivido pode ser transparecido diferentemente, porque foi vivido em suas distinções por cada pessoa e esses acontecimentos podem importar mais ou menos, ou mesmo, marcar mais ou menos. Além de ter sido vivo distintamente, a memória daquele acontecimento também é diferenciada. Exatamente por essa peculiaridade, a oralidade enquanto uma fonte de pesquisa permite resgatar o que não poderíamos encontrar em documentos de outra natureza.

O que torna esse testemunho oral importante, conforme Thompson (1992), nem sempre é a sua veracidade, em si, mas sim, a memória gerada por ele, que possibilitará uma construção psicologicamente verdadeira para o indivíduo que fala. Ao pesquisador, cabe buscar essa evocação da memória de quem está sendo pesquisado, promovendo um elo tênue entre a memória, a biografia e a história oral. Essas fontes orais permitem ao historiador complementar uma história já sabida por ele, atuando em ampliar os horizontes dessa mesma história, como é o caso por nós trabalhado nessa investigação. A narrativa nos parece ser, portanto, não uma ação final, mas uma vertente para construirmos um documento histórico a respeito da UERN:

[...] a fonte oral não se constitui na história em si, mas é uma construção que o indivíduo faz de seu passado com base nas experiências guardadas por sua memória. O trabalho de análise e reflexão sobre a série documental

de que dispõe, seja com as fontes orais ou qualquer outro tipo de fonte, e a consequente crítica interna e externa a essas fontes é que possibilita ao historiador construir seu trabalho historiográfico, ou seja, é a atividade profissional do historiador que cria as condições para a construção de uma história com base nas fontes orais e não a fonte por si só como sugere o termo história oral (SELAU, 2004, p. 218).

Mais do que a atenção no ‘ouvir o que se conta’, é fundamental se permitir ‘escutar’ quem conta e o que não se conta, mas que se expressa no olhar, no silêncio, nas pausas, nas inquietações. Passerini (2011), uma das figuras mais relevantes do movimento internacional da história oral, relatou que “[...] em encontros orais, as hesitações e resistências têm significado, pois chamam atenção para o não dito ou para o que ainda não está completamente articulado”. Por isso a necessidade urgente de ser e, sobretudo, estar sensível quando se decide trabalhar com a história oral. Não há como se fechar quando é necessário perceber, no outro, a percepção dos acontecimentos, maiormente, dos passados.

Portelli (2016, p. 10) endossa essa visão quando aduz que “[...] a história oral, então, é primordialmente, uma arte de escuta. Mesmo quando o diálogo permanece dentro da agenda original, os historiadores nem sempre estão cientes de que certas perguntas precisam ser feitas”. Na continuação desse estudo, o autor ainda aborda que, no sentido da história oral enquanto a arte da escuta, é estruturada uma cadeia composta por quatro relacionamentos que são articulados: i) entre entrevistador e entrevistado; ii) entre o tempo em que o diálogo acontece e o tempo histórico discutido na entrevista; iii) entre a esfera pública e a esfera privada, entre autobiografia e história, ou seja, entre a História e as suas histórias; e, por fim, iv) entre a oralidade da fonte e a escrita do historiador (PORTELLI, 2016).

No cerne dessas relações, é desenvolvida uma dimensão viva da fonte oral, que possibilita ao historiador movimentar o que não foi resgatado nos documentos, através da memória humana. Como essa memória é por nós percebida? Dentro da configuração dessa construção, entendemos a memória ombreados nos estudos de Halbwachs (2004), logo, não tratamos apenas da lembrança que uma pessoa tem, mas dessa lembrança enquadrada na realidade que essa pessoa está inserida. Não podemos dizer que temos uma memória restritamente individual, porque os fragmentos representativos do nosso passado são envoltos pelo que hoje vivemos, pelas inferências coletivas, pelas percepções obtidas, pelas marcas que carregamos e constituem a nossa história.

Halbwachs (2004, p. 85) discorre que “[...] toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros”. Quando evocamos nossas memórias, trazemos o que tem significado para nós. Fazemos, conscientemente ou não, uso de filtros. Certamente, não controlamos tudo e, assim, não conseguimos esquecer determinadas lembranças, mas podemos moderar a passagem destas para quem nos escuta. Mais uma vez é evidenciada a necessidade de compromisso na ação de realizar pesquisas com a história oral.

Le Goff (1924-2014), historiador francês, em seu livro *História e Memória* (1996) traz uma reflexão muito interessante sobre a memória. O estudioso rememora que, na Grécia, a Deusa Mnemosine representava a memória e era a mãe de nove musas inspiradoras do que se considerava artes liberais. As filhas eram: a dança, Terpsícore, a eloquência, Calíope, a astronomia, Urânia, a poesia amorosa e da cítara, Erato, a poesia lírica e a música, Euterpe, a tragédia e canto, Melpômene, a comédia e a poesia,

Tália, a poesia sacra, Polímnia, e, por fim, a história, Clio. A história, neste sentido, consegue ser a filha da memória e a irmã da poesia, da música, da eloquência, assim, faz parte de tudo o que eterniza o que é vivido.

Para Matos e Senna (2011, p. 97) “[...] a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Memórias individuais e coletivas se confundem; não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências”. Se interagimos socialmente, influenciemos e somos influenciados pelas pessoas que nos identificamos, e pelo meio, em si. A memória, enquanto reconstrução do passado, falada ou escrita, consegue ser inteiramente pura, porque imprimimos nossa visão dentro do que é dito, dentro do que é escrito. Pelo fato de a oralidade ser tão explorada no cotidiano, muitos ainda têm dificuldade de percebê-la e validá-la enquanto fonte de pesquisa, desconhecendo a relevância que essas experiências têm para a construção da história.

Estudiosos como Alberti (1989), Joutard (1996) e Prins (1992) abordam que a narrativa oral é muito antiga e, ainda, que a História surgiu de forma contada muito antes de apoiar-se na escrita dos depoimentos, no registro das impressões, nos documentos consolidados. É, portanto, o que constitui a comunicação humana. A história oral serve para registrar as lembranças, as vivências, as impressões, o compartilhamento rico do que foi vivido. Entretanto, é relevante lembrar que as fontes orais e escritas não são excludentes entre si, contrariamente, são complementares em suas dinâmicas, ambas servindo para perpetuar, da forma mais indelével e segura possível, o nosso passado. A esse respeito, Matos e Senna (2011, p. 97-98) evidenciam que:

As fontes orais não são meros sustentáculos das formas escritas tradicionais, pois são diferentes em sua constituição interna e utilidade inerente. Como cada ser histórico singulariza a sociedade na qual está inserido e a percebe de uma forma específica. Falar de uma história verdadeira seria muito ingênuo, mas podemos afirmar que se trata de uma percepção verdadeira do real, emitida pelo depoente, que assim compreende e se apropria do mundo ao seu redor. Ao tornar pública sua percepção, está, de alguma forma, contribuindo para a elucidação parcial de alguma situação.

Mesmo que ainda exista um claro preconceito quanto ao uso da história oral, esse é um campo que tem se alargado bastante pelos movimentos de renovação metodológica, sobretudo, das escolas francesas, britânicas e norte-americanas. Essa fonte vem sendo explorada mais regularmente e são quebrados os mitos que a entornam. Não se trata somente de um procedimento de coleta, mas sim, como define Portelli (2016), de um processo e uma performance que faz uso da memória como um catalisador dessa história oral agora materializada sob a forma de linguagem. Como existir o relato oral sem a memória?

Essa inquietação levanta a discussão de Portelli (2010, p. 19), em que “[...] os conteúdos da memória são evocados e organizados verbalmente no diálogo interativo entre fonte e historiador, entrevistado e entrevistador”. A oralidade não pode ser compreendida apenas como um veículo da informação, mas sim, como parte do significado dessa informação, isso porque a oralidade é carregada da complexidade da linguagem. Assim, “[...] a tonalidade e as ênfases do discurso oral carregam a história e a identidade dos falantes, e transmitem significados que vão bem além da intenção consciente destes” (PORTELLI, 2016, p. 21).

Uma das maiores potencialidades da história oral enquanto um método de investigação é essa relação muito aprimorada entre a memória e a história, porque oportuniza o rompimento determinista que afasta a subjetividade da ciência. Alberti (1990, p. 16) também corrobora com esse entendimento quando diz que esse determinismo “[...] limita a liberdade dos homens”. Quando surge um meio de romper com essa lógica, se torna possível construir uma nova história, em que os atores são responsáveis por rememorar a sua própria identidade, de trazer um passado que está em constante ameaça de esquecimento, seja por questões políticas ou sociais. Vejamos mais sobre esse aspecto:

A peculiaridade da fonte oral reside na riqueza oferecida pela rede de signos, sentimentos, significados e emoções, expressa pelo narrador ao pesquisador, em forma de dados coligidos, expressando em si mesmos, tanto pela abundância (quantidade) como pela qualidade que o material dessa natureza (depoimentos diretos) potencializa. Também a oralidade revela-se diferente quando permite que se apreendam seus significados e conotações, seja pelo tom, ritmo e volume impressos pelo narrador, os quais muitas vezes a forma escrita é incapaz de revelar (CASSAB E RUSCHEINSKY, 2004, p. 14).

As riquezas da oralidade são imensas até mesmo em suas diferenças, não podendo ser percebida somente no caráter rígido da lógica gramatical, mas sendo necessário “[...] se atentar para o teor emocional existente nos conteúdos das narrativas, quanto a velocidade, pausa, pontuação, intenção, mudanças de discursos e oscilações, que se desvelam mais pelo ato de ouvir, que de escrever” (PORTELLI, 1997, p. 28). Se faz necessário estarmos atentos ao movimento que essas fontes orais relacionam e oportunizam. Tal qual a nossa memória, a nossa

oralidade não é estática, imutável, e sim, dinâmica, cambiante, abastada de subjetividades, sensações, percepções.

Gonçalves e Lisboa (2007, p. 86) aduzem que esse método da história oral, “[...] em suas vertentes histórias de vida, narrativas, trajetórias de vida, requer o uso de fundamentos epistemológicos”. Dessa forma, enquanto pesquisadores, precisamos orientarmo-nos por meio de pressupostos que irão delimitar a compreensão do uso dos procedimentos metodológicos, definindo o caráter da investigação social realizada. São estes os pressupostos que os autores tratam: conhecimento teórico prévio; problemática dentro de um projeto formulado; informações sobre o campo de coleta e o uso de instrumentos e técnicas; hipótese problematizadora; conhecimento sobre a realização dos procedimentos.

Assim, fazer história oral não é uma tarefa simples e sem sentido. Esses pressupostos devem atuar enquanto eixos de orientação para o desenvolvimento das pesquisas. Esse é um dos pontos que mais dificultou a inserção da história oral como algo válido dentro do campo científico, uma vez que suscita uma visão de que é feita sem regras, sem métodos, sem um caminho orientado. Para o levantamento dessa problemática, é importante retornarmos à própria raiz da história oral. A sua larga difusão, como aborda Ciavatta (2007, p. 32) se deu “[...] entre os movimentos sociais, nas classes populares em que a escrita é escassa, entre analfabetos, rebeldes, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos”. As classes normalmente marginalizadas conseguem ser mais incluídas e ouvidas por meio da oralidade, quando a escrita, em si, não os alcança.

É mister tratarmos que, no Brasil, essa história oral também se deu no ínterim dos rumos internacionais, tendo uma evidência maior somente a partir dos anos de 1980 e 1990, quando os depoimentos orais passaram a ser mais passíveis de gravação pelo advento da era

tecnológica. Matos e Senna (2011) rememoram que a história, em si, se constituiu cientificamente em oposição à tradição oral a partir do século XVII, contudo, essa história oral conseguiu ser reintroduzida no decorrer do século XX. Com a existência do gravador, datada na década de 1950, o método passou a ser mais desenvolvido, sobretudo, nos Estados Unidos. Nos demais países, inclusive o Brasil, essa expansão se deu mais em volta da década seguinte. Na Itália, especificamente,

[...] já em fins dos anos 60, os antropólogos De Martino, Bosio e o sociólogo Ferrauti, com o objetivo de reconstruir a cultura popular, foram precursores da segunda geração de historiadores orais. Mais ambiciosos, não tomavam a fonte oral como um complemento, mas sim como “outra história”. Essa nova forma de pensar surgiu em meio aos conflitos e movimentos de feministas e sindicalistas de 1968. Pregava-se o “não-conformismo sistemático”, isto é, uma história alternativa em relação a todas as construções historiográficas a partir do escrito. Entretanto, na Espanha a pesquisa com fonte oral foi empregada por poucas pessoas. Apenas, Mercedes Vilanova se destacou por trabalhar sozinha nessa área na Universidade de Barcelona (MATOS E SENNA, 2011, p. 98).

A década posterior, por sua vez, foi marcada por dois encontros importantes: um em São Francisco e outro em Bolonha, ambos centrados na relevância da história oral. Foi na década de 1970 que “[...] criaram-se verdadeiros grupos de historiadores orais, lançando, assim, um verdadeiro manifesto sobre história oral como meio de estudar as classes populares” (MATOS E SENNA, 2011, p. 99). Os anos de 1980, em seu lado, foram marcados pela difusão de reuniões internacionais, com a finalidade de serem criadas associações de historiadores orais, que debatiam o uso dessa história como resgate do passado pela visão do presente.

Matos e Senna (2011, p. 90), sobre esse breve histórico da história oral, ainda relatam que na década de 1990, “[...] em decorrência de fatos conjunturais, que deram margem para sua expansão, tais como a queda do muro de Berlim, os acontecimentos no Leste Europeu, os estudos stalinistas, as fontes orais foram mais amplamente exploradas”. É nesta década que os historiadores aprofundam essa compreensão da necessidade e importância das fontes orais, estruturando uma metodologia e todo um construto teórico que originou o que hoje conhecemos por história oral. Ainda salientamos que é uma área expansiva e necessária, porque é dependente de uma memória viva sobre o que já nos passou. De tal forma, há mais de trinta anos essa prática tem se popularizado e permeado as academias, aprimorando e aprofundando pesquisas riquíssimas sobre a história de um povo, uma organização, um momento.

Esse desenvolvimento se deveu também a fatores sociais, como o interesse crescente pela história das mulheres, dos marginalizados e outros temas, os fenômenos migratórios, e também ao reencontro da história oral com a história geral, em torno dos estudos da memória. [...] nessa perspectiva, os historiadores voltaram-se à valorização das fontes memorialísticas. A memória, indispensável para a construção da história oral, integra-se à história geral (MATOS E SENNA, 2011, p. 96).

Assim, bem como aponta Joutard (2002), essa resistência dos historiadores à história oral serve, unicamente, para privá-los das perspectivas novas e tão abrangentes. Esses projetos que trabalham a oralidade estão avançando bastante em número e em qualidade. Entretanto, isso só foi possível quando “a história oral procurou superar o subjetivismo impressionista e preocupar-se com seu estatuto epistemológico, estabelecendo a análise do vivido e se constituindo

em método de coleta de dados de indivíduos concretos” (CASSAB E RUSCHEINSKY, 2004, p. 09). O movimento da história oral começa a esclarecer que não se trata de biografar histórias, mas de perceber trajetórias dentro dessas relações pessoais.

A herança positivista também se deu como um entrave na concretização das pesquisas que envolviam a oralidade, sobretudo, pelo argumento de que essa proximidade temporal pudesse comprometer a investigação. Nestes vieses, apresentavam que o tempo presente poderia – o que sabemos bem – influenciar nas percepções, sendo necessário um distanciamento temporal de quem pesquisa frente ao objeto pesquisado. Logo, defendiam uma visão muito retrospectiva, em que a dinamicidade não poderia existir, apenas aqueles trabalhos já consolidados, objetivos e acabados. Hoje, diferentemente, percebemos uma ampliação, diversificação e legitimação dessas vertentes qualitativas (CASSAB E RUSCHEINSKY, 2004).

Ferreira (1996, p. 16) aborda que o aprofundamento das discussões acerca das relações entre passado e presente na História, bem como “[...] o rompimento com a ideia que identificava objeto histórico e passado, definido como algo totalmente morto e incapaz de ser reinterpretado em função do presente, abriram novos caminhos para o estudo da História do século XX”. Assim, novos olhares começam a serem efetivados: agora, sob um prisma mais dinâmico, que permite resgatar as experiências individuais sem desconsiderar a coletividade na qual as percepções são permeadas. Passado e presente aproximam-se e, mais, fundem-se quando tecidas as interpretações. Neste sentido,

[...] as análises rompem progressivamente com a concepção de distanciamento para a realização da análise histórica; o que antes era um inconveniente passa a ser um instrumento de auxílio para maior entendimento da realidade a ser estudada. O pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. [...] a História de Tempo Presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social. Superam, assim, a descontinuidade que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico dos sujeitos envolvidos na pesquisa, favorecendo, de um lado, a descrição das percepções e das representações dos mesmos, e de outro, a identificação das determinações e interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais (CASSAB E RUSCHEINSKY, 2004, p. 11).

É um salto evolutivo que marca a história oral. Assim como este, outros dois também merecem ser abordados: a criação da Associação Brasileira de História Oral, em 1994 e a entrada da terminologia nos documentos legais de ensino. Foi nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999, no eixo de história do Ensino Fundamental, que a história oral foi abordada como uma das formas de analisar fontes. Alberti (2000, p. 01) alega que “[...] a consolidação da história oral como metodologia de pesquisa se deve ao fato de a subjetividade e a experiência individual passarem a ser valorizadas como componentes importantes para a compreensão do passado”. De tal maneira, possibilita a reconstrução de acontecimentos.

Como Santos (2015, p. 05), consideramos “[...] a história oral como um canal para uma visão mais humanizada, pois são consideradas nesse modo de penetrá-la a proposta da micro-história, a qual evidencia os pressupostos da história social trazendo à baila as discussões de baixo para

cima”. Apesar das inúmeras críticas tecidas, a história oral encontrou o seu lugar no campo da pesquisa. Os dados estatísticos jamais resguardarão as emoções, os valores, os comportamentos de um povo. Corroboramos com os achados de Aspásia Camargo (1994), que percebe essa história oral como um instrumento pós-moderno por toda a sua flexibilidade, imprevisibilidade e elasticidade.

Decerto, se realizado um balanço desses anos da história oral, encontraremos um saldo extremamente positivo, entretanto, muito aquém do que era pretendido na época em que se difundiu. Cassab e Ruscheinsky (2004) demonstram observações pontuais sobre isto: muitos projetos que seriam e foram criados não passaram da documentação, sendo que poucos conseguiram frutificar; ainda há determinada ausência dessa história entre as metodologias que são apresentadas em cursos de graduação; figura minimamente os currículos dos cursos universitários; não ganham programações mais específicas, como simpósios e seminários. Apesar disso, ainda é esperançoso que esse quadro se altere, quando pensamos que as portas estão sendo abertas para essa investigação, afirmando-se núcleos de pesquisa, programas de pós-graduação na área e revistas dedicadas, exclusivamente, ao compartilhamento de trabalhos nessa área. Matos e Senna (2011, p. 101) relatam que:

Muitas transformações ocorreram no campo da pesquisa histórica. As redefinições metodológicas e as análises da importância das experiências individuais têm sido reconsideradas. A partir dos movimentos de renovação teórico-metodológica, houve o deslocamento das pesquisas de análise estrutural para as de estudos das redes sociais, dos sistemas políticos para o cotidiano, assim como da busca pelas expressões coletivas para o individual. Essas renovações se devem muito em parte à democratização do

conhecimento dentro das academias, o que possibilitou novas versões da história e permitiu a construção do conhecimento histórico a partir de relatos de pessoas que testemunharam e vivenciaram um determinado período.

Dessa forma, é essencial o cuidado ao fazer uso da fonte oral. Cabe a nós, professores, historiadores, pesquisadores e demais interessados nessa realidade, submetemo-nos a uma minuciosa reflexão metodológica e crítica, o que justifica o desenvolvimento desse capítulo. Precisamos conhecer esse método de pesquisa que, apesar de rico, exige cuidados em suas definições, concepções e uso. Partilhamos da mesma visão de Thompson (1997, p. 137) quando nos diz que fonte alguma consegue estar inteiramente livre da subjetividade, seja esta oral, escrita ou visual, apesar disso, “[...] a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história, transformando os objetos de estudo em sujeitos”. A evidência oral proporciona o resgate da memória.

Sobre essa memória da qual tratamos, Nora (1993, p. 09) aborda que “[...] é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado”. O autor defende que assim o é porque é mágica e afetiva, não se acomodando a detalhes que a confortam. Prossegue no enunciado de que “[...] ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções” (p. 10). A memória é, pois, uma base constituinte da oralidade. Com essa compreensão, tecemos uma reflexão nova, que ainda permeia nossas inquietações: em qual lugar está a história oral frente aos outros tipos de estudos históricos hoje?

Compreendemos, com base nos estudos efetuados, que essa oralidade, mais do que complementar um documento escrito, precisa

estar nivelada a esse documento, porque produz novas perspectivas de estudos. Garrido (1993, p. 39-40) reelabora esse pensamento quando trata que “[...] há coisas que nunca poderemos saber a partir apenas do documento escrito, e também há coisas que a pesquisa oral não permite sequer que sejam colocadas”. Ao historiador, resta a função de procurar o equilíbrio. Não obstante a produção crítica sobre o uso da história oral, esse é um campo que, para nós, atende ao que delineamos nessa investigação. Essa fonte se nos mostrou oportuna por trazer as impressões que não encontramos inteiramente nos documentos, o que nos levou a uma produção de Ciavatta (2010, p. 16-17) em uma pesquisa com professores:

“Nossos documentos são aulas”, nos respondeu uma antiga professora, quando buscávamos fontes documentais em sua escola. A carência de tempo, de espaço, de recursos financeiros e humanos especializados para o trabalho de arquivo e, também, a tradição das gerações sem história própria, de uma sociedade colonizada e autoritária, nos subtraíram o gosto e o cultivo da memória.

Acreditando nessa percepção de resgate da memória por meio da oralidade e na possibilidade de “[...] reflexão sobre a própria prática e até de redirecionamentos em relação à vida profissional (GUEDES-PINTO, 2002, p. 42) é que configuramos essa pesquisa. Evidenciamos, ainda, que na análise feita nas próximas páginas, incluímos o diálogo-necessário com as demais fontes que não a oralidade. Todo esse construto teórico nos serviu para que fizéssemos uso da oralidade enquanto fonte de pesquisa e pensássemos questões norteadoras, como: quais as memórias que o Padre Sátiro Cavalcanti Dantas têm da institucionalização da UERN e como ele se reconhece dentro do passado vivido? Como ele interpreta as

transformações da instituição? Como encontra significado no presente do que foi testemunhado no passado?

Almejamos, portanto, navegar nesse rio do tempo, que é a memória e o lugar que essa história tem ocupado na vida dos sujeitos que fizeram parte da institucionalização da UERN, nos permitindo evocar lembranças e sensações, que tão bem nos conduz a essa travessia. Neste infinito de possibilidades, a história oral nos surgiu como uma possibilidade profícua à realização desta pesquisa, oportunizando uma perspectiva que não encontramos somente nos documentos, e mais do que ‘dar voz’, evidenciando a necessidade de ouvir e sentir essas vozes.

3.2 Arquivos da Memória do Padre Sátiro Cavalcanti Dantas

Quando falamos em fonte oral, tratamos também do resgate de memórias, portanto, discorreremos nesse tópico, a partir da oralidade, os arquivos da memória do Padre Sátiro Cavalcanti Dantas. A entrevista que foi realizada e transcrita para a concretização desse trabalho foi inefável em sua essência e, com o cuidado aguçado de não nos distanciarmos da estratégia estilística que constrói uma argumentação crível, arriscamos um passeio no tempo, só que não em qualquer tempo. Articulamos aqui “[...] o tempo da memória social, não só porque o calendário é da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar” (CIAVATTA, 2007, p. 34).

Ombreamo-nos nos muitos autores que encontraram na história oral uma possibilidade de efetivar a construção profícua entre o pesquisador e o pesquisado. Evidenciamos que a entrevista foi cuidadosamente construída, quando buscamos conhecer muito

bem essa realidade antes de entrarmos em contato com o pesquisado. Thompson (1998, p. 254) imprimiu uma visão pontual a respeito das qualidades que um entrevistador bem-sucedido necessita possuir, dentre as quais destacamos o “interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar”. Esforçamo-nos para uma construção baseada nesse perfil.

Certamente não é uma tarefa fácil de fazê-la, porque necessitamos ativar a memória de quem é entrevistado e conduzi-la por um caminho que não é o que almejamos, mas sim, os rumos da verdade construída por quem fala. Buscamos permitir ao entrevistado a reflexão sobre a sua prática, a evocação dos sentimentos que o emocionam, e o espaço para que, na medida em que se deparasse com a investigação, sentisse que estava sendo escutado e não somente ouvido. Na entrevista, é fundamental saber orientar esse processo de forma ética, sensível e científica, nunca criando barreiras. Quem está sendo investigação necessita sentir que a relevância da sua participação vai além da construção de um trabalho acadêmico, mas constrói histórias. Le Vem *et al* (1997, p. 220) versa que as entrevistas,

[...] permitem ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro. Ele se percebe “criador da história” a partir do momento em que se dá conta que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social. Então ele para e reflete sobre sua vida – e este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com frequência – se vê como

um ator social e “criador da história”. Essas pessoas, de objetos da pesquisa, se tornam sujeitos, pois percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de auto-análise.

Um dos maiores desafios para quem faz uso da oralidade em suas pesquisas é oportunizar ao pesquisado ser muito mais do que um objeto da pesquisa, mas sim, um sujeito desta. Esse papel ativo do sujeito que é pesquisado também é abordado por Amado (1997), tentando desfazer a ideia de que, somente quem pesquisa, tem interesse na abordagem feita, ou mesmo, de que quando retornamos essa pesquisa aos sujeitos fazemos somente o que nos cabe em uma espécie de contrato. Dessa forma, a autora defende que o sujeito que é investigado não se faz presente exclusivamente para atender aos ideais de quem pesquisa, mas sim, porque também tem a sua própria agenda, suas próprias necessidades e os seus próprios objetivos.

Neste viés, no momento em que o sujeito aceita conceder a entrevista, ele “[...] tem objetivos concretos a atingir, relacionados não ao historiador, mas a si próprio, ou seja: conceder ou não a entrevista é um ato voluntário, integrante de um complexo universo de interesses e estratégias ao qual, muitas vezes, o historiador sequer tem acesso” (AMADO, 1997, P. 153). O ser humano é repleto de suas subjetividades e, por vezes, desconhecemos a motivação maior que o levou aceitar um convite para fornecer uma entrevista. Por isso se faz tão necessário manter cuidados na condução deste momento.

Precisamos estar atentos ao que é, de fato, relevante para a investigação. Para tanto, é possível fazer recortes dentro da entrevista para que se atendam os objetivos propostos no estudo, entretanto, não se

trata de fragmentar, somente, mas de manter a perspectiva da narrativa que foi apresentada pelo sujeito investigado. Este é considerado por estudiosos como Thompson (1998), Giddens (1989) e Queiroz (1988) como um dos maiores compromissos éticos que necessitamos ter com a pesquisa e com o sujeito pesquisado: fidelidade à visão emitida pelo entrevistado. Este último aponta que destacar cuidadosamente “[...] os tópicos que consideramos úteis deixando em separado aqueles que acreditamos estarem fora do nosso interesse e que podem até futuramente tornar-se objeto de reflexão”. Por isso a importância da de manter a versão na íntegra.

Acrescentamos, ainda, que buscamos trabalhar, como Giddens (1989) orienta, entrelaçando as dimensões pessoais e subjetivas com a estrutura social. Não nos distanciamos da subjetividade, mas cremos que o fim do imperialismo da objetividade parece mais real, isso porque a ciência não se encerra em vertentes quantitativas. Qualquer relato envolve cultura, valores e lições da própria vida que contém essas dimensões subjetivas. Rolnick (1997) defende que não existe subjetividade sem que haja uma cartografia cultural guiando, da mesma forma que é impossível a existência da cultura sem que exista um determinado modo de subjetivação. Toda sociedade se constrói distintamente, faz o seu tempo, constrói a sua história e, se o sujeito está imbricado a ela, é natural que a sua fala envolva os vestígios do vivido.

Marre (1991) também aborda essa singularidade da história oral, evidenciando que jamais chegaremos ao ponto geral de uma diversidade de histórias de vida se não nos determos em suas singularidades, entonando uma totalidade sintética formada por meio dessa especificidade. Dessa forma, “[...] quando o indivíduo vivencia e relata sua trajetória, se identifica a um grupo social do qual ele é elemento

constitutivo” (MARRE, 1991, p. 128). De tal maneira, conscientes de que em cada história de vida existem relações básicas e complexas correspondentes à sociedade, grupo e indivíduo e imprimidas no relato oral, que traremos as partes significantes da entrevista com o Padre Sátiro Cavalcanti Dantas. Antes, entretanto, conferimos um espaço para tratar da sua vida e personalidade.

3.2.1 Traços da vida e personalidade

Conhecer de maneira mais particular a história do Padre Sátiro Cavalcanti Dantas é similar a perceber que a palavra ‘entrega’ lhe pertence, dono de uma personalidade notável do catolicismo e da educação mossoroense. Entendemos, tal qual Nora (1993, p. 09), que a “[...] memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento”, por isso, buscamos evidenciar a memória dessa ilustre personalidade. A importância de entrevistá-lo reside exatamente na possibilidade de uma perspectiva diferente da que vimos até agora: trataremos do resgate da memória para melhor conhecer a institucionalização da UERN. Mas por que o escolhemos frente a qualquer outra pessoa? A melhor maneira de responder a essa questão é notabilizando a sua história. Iniciemos pela imagem abaixo.

Figura 34 – Padre Sátiro Cavalcanti Dantas



Fonte: Revista Acontece, 2018.

Figurando a capa da Revista Acontece (2018), o padre tem a sua história brilhante dentro do catolicismo e da educação contada nessa edição. Há quase 67 anos o Padre Sátiro Cavalcanti Dantas recebe a sua ordenação sacerdotal. Sua trajetória tem sido dedicada à religião, educação e às questões sociais. Embora tenha, em muito, feito por Mossoró, Padre Sátiro não é originário dessa cidade, mas sim, da Fazenda Poço de Pedra, no município de Riacho de Santana, em que na época do seu nascimento era pertencente a Pau dos Ferros, cidade

do Alto Oeste Potiguar. Nascido em 22 de janeiro de 1930, hoje, aos seus 91 anos, continua sendo símbolo de força e compromisso, com uma trajetória marcada por acontecimentos relevantes para a história da cidade.

Padre Sátiro formou-se em Filosofia, no Rio Grande do Sul e, posteriormente, em Teologia, em Roma, sendo ordenado padre em 08 de dezembro de 1954, data visivelmente relevante para ele, não somente pela ordenação, mas por carregar uma outra marca: o Cinquentenário do Colégio Imaculada Nossa Senhora da Conceição, sendo esta a Padroeira de Pau dos Ferros. Prosseguindo no diálogo a respeito da vida sacerdotal, é importante tratarmos que o Padre relatou em entrevistas que não conseguia sentir-se vocacionado à ser padre, diferentemente do seu irmão, José Dantas (REVISTA ACONTECE, 2018).

Diferentemente do que se imaginava, já que a família do padre acreditava que ele fosse seguir outra carreira, a vida o reservou um caminho notório do exercício da fé, enquanto o seu irmão, José Fernandes Dantas, *in memoriam*, seguiu a carreira jurídica, ocupando até mesmo o cargo de Ministro do Superior Tribunal de Justiça (STJ). A sua vocação, como aborda em entrevista para o jornal, despertou-se aos 14 anos de idade, ainda em confusões emblemáticas: “[...] quando decidi me tornar sacerdote, somente minha mãe e padre Caminha acreditaram. Minhas professoras diziam que eu era um menino inteligente e queria só os estudos e depois não seguiria” (DEFATO, 2020, p. 01).

Foi apoiado pelo Padre Manoel Caminha Freire de Andrade – a quem fornecia ajuda como coroinha –, e pela mãe, Erondina Cavalcanti Dantas, que o Padre Sátiro decidiu entrar em sua vida religiosa. Sendo crismado em 15 de agosto de 1936, por Dom Jaime de Barros Câmara, decidiu-se pela vida religiosa (SILVA E COSTA, 2015). Em 1943, junto à mãe e aos irmãos,

desembarcou em Mossoró, ingressando no Seminário de Santa Teresinha para continuar a sua formação nos estudos, com o 1º grau menor, lugar em que concluiu o curso ginasial e científico.

Em seguida, estudou no Seminário em Fortaleza (CE), depois em Olinda (PE) e, ainda mais, cursou Filosofia no Seminário Central Nossa Senhora da Conceição, em São Leopoldo (RS), de 1949 até 1951. Ainda no mesmo ano, ingressou no curso de Teologia Dogmática, realizado na Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma, finalizando o curso em 1954. O Padre Sátiro ainda cursou Licenciatura Plena na Universidade Católica de Pernambuco, em 1970, e Ciências Jurídicas, na Fundação Padre Ibiapina, em Sousa (PB), de 1974 a 1977. Por fim, ainda realizou uma especialização para Docentes do Ensino Superior, na área de Sociologia.

Relativizando o recorte temporal, uma vez que a sua vida religiosa e acadêmica ocorreu quase paralelamente e, portanto, dificulta um traçado mais lógico, é importante tratarmos que no ano seguinte da sua ordenação, voltou para Mossoró. As suas primeiras missões acadêmicas foram principiadas na Escola Normal Primária de Mossoró em 1956, estando frente ao exercício de docência nessa instituição durante 22 anos e no Colégio Diocesano Santa Luzia, no qual secretariou e ensinou História Geral, Moral e Cívica, entre 1956 e 1973. Neste ínterim, foi nomeado diretor do Colégio Diocesano Santa Luzia em 1º de janeiro de 1961, ocupando essa função até 9 de junho de 2016.

A respeito, especificamente, da constituição da sua biografia no que se trata da UERN, é salutar considerarmos que sua luta foi intimamente relevante para o alcançado. Os esforços incansáveis pela estadualização da Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN) ao que hoje vemos “[...] marca a história de Sátiro Cavalcanti Dantas em defesa do ensino público para todos e consolida a marca de padre educador”.

Foi ele quem conduziu a luta dos mossoroenses, à frente de um grupo de notáveis” (DEFATO, 2020, p. 01), ao que a transformou na única universidade pública estadual do Rio Grande do Norte. Ainda de acordo com a matéria:

Padre Sátiro ocupava o cargo de reitor pro-tempore da URRN, entre agosto de 1985 e julho de 1987, quando a estadualização foi alcançada, fato ocorrido em 1986, na curta gestão do governador Radir Pereira de Araújo. Não havia desejo do Estado de assumir a instituição. A pressão da elite potiguar desconhecia a importância da universidade. A resistência foi vencida pela posição destemida do padre Sátiro, na medida em que se a estadualização não fosse aprovada naquele momento, muito provavelmente a URRN deixaria de existir pela enorme dificuldade financeira que enfrentava (DEFATO, 2020, p. 01).

Em todo esse cenário, que melhor explicaremos nas páginas a seguir, com base em seus relatos orais, percebemos que a sua presença foi de extrema relevância para essa instituição. Além dessa notória contribuição, o Padre também foi considerado um homem das letras, pela quantidade de obras que publicou, o que frutificou na cadeira 11 da Academia Mossoroense de Letras (AMOL). Ademais, como apresenta a matéria do jornal Defato (2020), também se constituiu membro do Instituto Histórico do Oeste Potiguar (ICOP) e do Conselho Estadual de Educação.

Dentre as obras publicadas pelo Padre, destacamos as seguintes: Contribuição de Leão XIII à Questão Social (1996); artigos na Coleção Mossoroense, quais sejam, Evasão Escolar, Educação e Crônica, O Fenômeno das Secas no Nordeste e Evolução Histórica dos Pensamentos Sociais da Antiguidade até Augusto Comte; no Jornal O Mossoroense,

consta o texto o Perfil Psico-Social do Educador; no que concerne à Revista dos Seminaristas do Brasil, publicou o artigo Os Jesuítas no Brasil; e, ainda mais, o livro Os Bastidores de uma luta, de 1990, pela FUNSERN, parte do nosso referencial, que conta a história que é o objeto da nossa investigação (DANTAS, 1990).

Quanto aos diplomas e honrarias que o Padre Sátiro recebeu, evidenciamos: destaque no Setor de Educação e Cultura (1966), destaque no Setor de Alfabetização de Adultos (1967), Medalha Centenária (1970) pela Prefeitura Municipal de Mossoró, Mérito Universitário (1975), pelo ACEU; Medalha da Resistência pelo transcurso do Cinquentenário da Resistência Cívica de Mossoró ao Bando de Lampião (1977); Medalha do Reconhecimento pelo Decreto Legislativo 11/79 (1979); e Medalha de Mérito Educacional Professor Solon Moura, pelo Decreto Legislativo 03/85 (1985) (DEFATO, 2020). Posto que, em muito recebeu, os devidos méritos, ainda destacamos que o Padre Sátiro ocupou diversos cargos dentro da igreja, dos quais:

Cooperador da Paróquia Areia Branca; Capelão Eclesiástico da Juventude Estudantil Católica – JEC; Membro do Conselho Presbiterial da Diocese de Mossoró; Vice-presidente da Fundação Santa Luzia 1985-1989; Vigário cooperador da Paróquia do Alto São Manoel; Vigário substituto no município de Dix-Sept Rosado; Assistente Espiritual Conferência Vicentina; Consultor do Conselho Administrativo da Diocese, da Fundação Diocesana Santa Luzia; Defensor do Vínculo na Câmara Eclesiástica; Assistente espiritual e fundador da Congregação das Filhas de Santa Clara; Capelão da Igreja de São Vicente de Paula, desde 30 de dezembro de 1956; e Pároco da Paróquia de São Manoel, a partir de 22 de março de 1985 (DEFATO, 2020, p. 01).

Sua contribuição, tanto na religião, quanto na educação, é inegável. Não é à toa que muitas reportagens de jornais da cidade retratam o padre

como “[...] o mestre de todos os tempos; apóstolo do conhecimento e ícone de nossa história. Nenhum exagero. Pelo contrário. O religioso foi muito além ao dedicar a sua vida para formação cidadã de gerações de mossoroenses” (DEFATO, 2020, p. 01). A busca pelo entendimento da própria história da Igreja Católica Local e da formação educacional em muitas instituições confunde-se com a própria história do padre. Então, vemos que o trabalho na educação e na religião foi sempre desenvolvido simultaneamente. É por isso que é tão forte essa frase: “considero a educação meu ministério” (DANTAS, 2018, p. 11).

No concernente à sua visão sobre a própria história, Padre Sátiro relatou: “[...] o meu sacerdócio é conjugado com a minha vida educacional, e sempre frisei isso. Eu dava uma aula com a mesma seriedade com que celebrava a missa”. Não obstante seu tremendo profissionalismo, ainda acrescenta: “[...] imbuído no propósito de educar, reconheço que sempre tive uma visão muito clara sobre o futuro e sempre trabalhei com um pé no presente e outro no futuro (DE FATO, 2020, p. 01). Considerando sempre ter tido um pé no presente e outro no futuro, estendemos o convite ao Padre Sátiro para pôr os pés em seu passado e em tudo o que consegue rememorar sobre a institucionalização da UERN, passeio esse que, prazerosamente, relatamos por meio de uma experiência comunicável.

3.2.2 A experiência comunicável de uma história contada

Dentre as inúmeras maneiras de iniciar a discussão dessa parte, privilegiamos tratar brevemente o aspecto conceitual de um dos termos que a intitula: a experiência, sobretudo, a comunicável. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), a palavra experiência deriva do verbo latino *periri*, sendo elevada à língua portuguesa com o sentido de habilidoso, perito, experimentado. A preposição *ex* surge também no latim com a palavra *experientia*, trazendo o significado de ensaio, prova, tentativa, experiência adquirida. Analisando o aspecto semântico da palavra, percebemos que *experiri* se apresenta não somente como uma tentativa, mas como o que sobrou do que foi aprendido, ou seja, aquilo que foi adquirido no decorrer do vivido.

Aprofundemos o sentido deste termo antes de o direcionarmos à comunicabilidade. Certamente pode ser questionada a relevância de alçarmos esse debate sobre uma palavra específica, mas deparamo-nos com os escritos de Larrosa (2002, p. 20-21) em que “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Ora, se assim ocorre, entendemos que as palavras movimentam quem somos, como percebemo-nos, como mostramo-nos, e como reagimos frente ao outro, frente ao mundo e frente à nós mesmos. Se o homem é palavra, compreendemos a necessidade de pensar sobre estas palavras, tal qual o autor postula:

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório (LARROSA, 2002, p. 21).

Uma vez que pelas palavras percebemos o mundo, pensamos nesta experiência. Conforme Larrosa (2002), em espanhol, a melhor tradução para experiência seria ‘o que nos passa’. Em português, por sua vez, a conceituação conveniente seria ‘o que nos acontece’. Em francês, ‘ce que nous arrive’. Em inglês, ‘that what is happening to us’. Em alemão, ‘was mir passiert’. E, por fim, apresenta essa palavra em italiano, que poderia ser percebida como ‘quello che nos succede’ ou mesmo ‘quello che nos accade’. O autor percorre esses idiomas para apresentar um conceito de experiência firmado no que nos acontece, propriamente, e não no que acontece com o outro. Exploremos essa visão.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

Por que se passam tantas coisas e não as experienciamos? Esta é a discussão traçada por Larrosa (2002), que se apresenta em quatro razões pontuais: i) excesso de informação; ii) excesso de opinião; iii) falta de tempo; e iv) excesso de trabalho. Tratemos separadamente cada um destes pontos. O primeiro, infere a diferenciação entre informação e experiência. O autor apresenta esse excesso de informação como uma antiexperiência, isso porque esse sujeito da informação supostamente sabe de muita coisa, mas essa é a sua única inquietação: saber mais, sem preocupar-se com a qualidade daquela informação. E, se informação é diferente de experiência, essa busca está cancelando as possibilidades desta última.

Para melhor diferenciá-las, o autor evidencia a ação de assistir uma aula. É possível que o aluno tenha adquirido muitas informações, mas nada o tenha tocado. Ainda tece uma crítica a muitas notícias que confundem a sociedade da informação com a sociedade do conhecimento, “[...] como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2002, p. 21). Comentada esta corrente confusão de que supostamente constituímos a sociedade que pensa, quando, na verdade, só recebemos informações com maior velocidade, percebemos a necessidade de problematizar o discurso, ou seja, a palavra, quando é da experiência que falamos.

O segundo fator que distancia o homem da experiência, na visão do autor, se trata do excesso de opinião. Esse mesmo sujeito que recebe constantes informações, é também aquele que é condicionado a oferecer uma opinião sobre tudo. O autor aborda que, bem como a informação, essa opinião se tornou um imperativo: “[...] em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos

informados. E se alguém não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial” (LARROSA, 2002, p. 22). Pautamo-nos em uma determinada obrigação de ter uma visão hipoteticamente crítica sobre tudo o que acontece quando sequer compreendemos aquela informação.

Essa união de informação veloz com a necessidade de emitir uma opinião sobre qualquer fato gera o que Walter Benjamin (1892-1940), filósofo e sociólogo judeu alemão, intitula como periodismo. Conforme este, “[...] o periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião” (BENJAMIN, 1991, p. 111). Esse periodismo anula as possibilidades de experiência, isso porque deixamos de ouvir. Passamos a somente captar essas informações e, inclusive, elevamos essa ideia ao patamar das escolas.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo (LARROSA, 2002, p. 23).

Orientados no ideal de estarmos informados e, automaticamente, emitirmos uma opinião, distanciamo-nos do que deveria ocorrer: a experiência. Mas não somente este par a impossibilita. Há a terceira razão pela qual, normalmente, deixa de ocorrer. Falta-nos tempo. Se

escrevemos um texto, não o maturamos. Se realizamos uma entrevista, temos os minutos contados, com tudo cronometrado para que o tempo não escape de nós. Há pressa em todos os lugares e, por que não dizer, tudo se passa rapidamente. Aprendemos um conteúdo hoje e amanhã precisamos aprender um novo conteúdo para darmos conta de um ano letivo. Não há respiração entre os saberes e não há preocupação com a maturação do que é vivido. Antes, era habitual sentar e ouvir os mais velhos relatando seus conhecimentos, hoje, o tempo supostamente não permite, porque é hora de entregar alguma demanda.

Larrosa (2002, p. 23), sobre este ponto, demonstra que os acontecimentos são distribuídos tão rapidamente que não existe uma conexão significativa entre eles e, se assim ocorre, essas informações velozes “[...] impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio”. Assim, mais do que receber muitas informações e emitir opiniões sobre elas, é necessário que ocorra rapidamente, o silêncio não pode existir, porque é preciso receber uma nova informação e sobre ela, naturalmente, emitir uma concepção crítica.

Nessa passagem, “[...] a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2002, p. 23). Se não pensamos sobre o que vivemos, tampouco estabeleceremos memórias significativas sobre o caminho percorrido e, se não foram estabelecidas memórias, ainda menos vivemos experiências, porque nada ali nos aconteceu, nada ali nos atravessou e nada ali nos tocou. Então, somos sujeitos de informações, opiniões e

velocidade para formarmos o conjunto que tanto dificulta a existência dessas experiências: excesso de trabalho. Essa discussão é traçada porque, como aponta Larrosa (2002, p. 23), é normal confundirem experiência com trabalho:

Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho [...], por isso estou muito interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência.

Trabalho não é sinônimo de experiência, também distancia nossos momentos de pausas e construção de memória. Se não paramos – e estar parados parece ser um problema no mundo atual – não encontramos espaço para a reflexão. Motivados ou não, estamos trabalhando. Nós somos “[...] sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 24). São estes pontos que discutimos, os fatores que nos impedem de vivenciar experiências significativas, que nos toquem e despertem memórias.

Para o autor, a experiência só ocorre quando existe interrupção. Requer parar “[...] para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar” (LARROSA, 2002, p. 24). Não obstante as pausas para estes sentidos, é preciso criar espaços para que a experiência exista e ela só existirá em lugares que existam brechas para os acontecimentos. Não há como traçarmos qualquer discussão bem-sucedida sobre a entrevista que aqui realizamos se não formos esse território em que a experiência acontece e, para isso, mais do que a atividade, permeamos a passividade. Essa passividade, entretanto, como aponta o autor, não se trata da relação oposta de ativo e passivo, mas da receptividade primeira, da abertura para o ouvir, o aprender, o escrever:

A experiência requer [...] parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

É no cerne das discussões sobre a necessidade de obtermos essas experiências, que procuramos entender porque não ouvimos mais, porque nossas experiências comunicáveis estão tão fragilizadas, porque as entrevistas são formadas de maneira a obter o que o pesquisador quer ouvir e não a percepção das memórias que o pesquisado desenvolveu quando a experiência o tocou, o atravessou, o aconteceu. E não há como debatermos essas experiências comunicáveis sem voltarmos um olhar atento aos estudos de Walter Benjamin (1933), Gagnebin (1994) e Penna

(2009). Neste momento, há também que pararmos – se quisermos fazer disso uma experiência – para explicar a motivação que compõe o texto desse debate: a memória só existe porque a experiência, antes, existiu. E, continuemos: o que significa a experiência comunicável de que iremos tratar?

Benjamin (1933) realizou um ensaio chamado de Experiência e Pobreza, para tratar esse retraimento da transmissão de experiências por meio da oralidade, com provérbios, estórias e narrativas. O autor relata a perda dessa capacidade de contar histórias e, conseqüentemente, deixar se esvaírem os ensinamentos morais intercambiados dessas experiências. Mas essa ausência de contar histórias não é algo perdido no calendário reflexivo que propõe o autor. Basta que voltemos à primeira guerra mundial para que entendamos esse empobrecimento das experiências comunicáveis, da ausência de falar, do descuido no ouvir: Benjamin (1996) demarca como ápice a Primeira Guerra Mundial.

Esses indivíduos que foram à guerra se tornaram “[...] mais pobres de experiências comunicáveis, e não ricos. [...] porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação” (BENJAMIN, 1996, p. 115). Essas experiências – coletivas, por sinal – foram desmoralizadas também pelo contexto dos governantes e, com isso, foi-se perdendo a capacidade de contar, de comunicar, de transmitir o que se sabe, da tradição oral. Ademais, os próprios valores comunitários deram espaço às relações comerciais e o lugar de memória dos mais velhos foi também se perdendo. Busca-se o novo, enfatiza-se fortemente o futuro e, com isso, existe o apagamento de muitas vozes.

Gagnebin (1994, p. 67-68) denomina este fato como uma atrofia das experiências comunicáveis. Não se comunica mais em forma de

narrativas. Não obstante essa incapacidade de verbalização, a autora também acrescenta que “[...] no domínio psíquico, os valores individuais e privados substituem cada vez mais a crença em certezas coletivas, mesmo se estas não são nem fundamentalmente criticadas nem rejeitadas”. Assim, a mudança da realidade social por meio desses valores comunitários construídos pelo resgate da memória se perde, porque se torna inviabilizado. O ponto chave dessa discussão não é somente a perda da palavra, em si, mas do poder cultural que essas experiências têm.

Benjamin (1996, p. 198) relata essa possibilidade de perda das narrativas, quando aponta que “[...] é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”. Além disso, o autor aborda que inúmeros livros alemães que foram editados depois da guerra não apresentavam quaisquer pontos em comum com o que havia sido relatado por meio da experiência transmitida oralmente, evidenciando que a necessidade da oralidade é, antes de tudo, política, para que as vozes que mais deveriam ser ouvidas não sejam marginalizadas ao silêncio, à falta de escuta, aos descuidos com as narrativas.

Penna (2009, p. 05) também corrobora com a ideia de que “[...] as ações de experiência estão cada vez mais em baixa, a população perdeu sua capacidade de contar histórias”. E qual casa melhor serve para o homem que não fortalece suas memórias, que não vivencia experiências e que não as compartilha ou as ouve? É este o último ponto que pretendemos tratar antes de adentrarmos aos achados da entrevista realizada: a casa de vidro. Essa é considerada e proposta por Benjamin (1996) como a casa ideal para este novo tipo de homem que não intercambia experiências, porque são casas ajustáveis e móveis.

Para Benjamin (1996) as casas de vidro são lisas e, portanto, nada pode ser afixado nelas. Elas também são transparentes e, por isso, o homem está em constante exposição, mas não uma exposição que oportuniza a conversa e/ou o contato, até porque ele está preso em sua casa e a vida se passa sob os seus olhos. Se chove, aquele vidro fica embaçado e não há janela que se abra, porque assim está fechado em suas próprias histórias, sem se permitir ao outro, sem ouvir o outro. É como “[...] apagar os rastros! É isso que as casas de vidro nos permitem. É esta a necessidade do homem moderno” (PENNA, 2009, p. 06). Assim, como não se perpetua na vida deste homem, como não se estabelecem memórias, basta ao homem essa moradia de vidro, que é liso e não fixa nada.

O preço para sair dessa casa de vidro é expor-se, ouvir, estar sensível. Toda essa discussão nos serviu para a estrutura da entrevista: somente viveríamos uma experiência se, passivamente, buscássemos respeitar as lembranças, posições e explicações do Padre Sátiro Cavalcanti Dantas na reconstituição da institucionalização da UERN com base nas suas memórias. A experiência que nos tocou enquanto quem escreve e a experiência que tocou ao investigado é a mesma que esperamos que toque quem lerá este escrito, sobretudo, por acreditarmos na riqueza que é a oralidade enquanto fonte de pesquisa. Convém, antes de apresentarmos este relato oral, mostrarmos os cuidados que tivemos na condução dessa entrevista.

Preocupamo-nos, ao todo, com sete pontos que nos direcionaram à formulação, aplicação, escrita e análise dessa entrevista: cuidado em manter o sentido da fonte oral, apesar do material ser transformando em uma fonte escrita; cuidado na constituição da confiança entre pesquisador e pesquisado, evocando uma história nova com base no que foi vivenciado; cuidado na preservação da linguagem, em si, tanto quanto o sentido;

cuidado na preservação da linguagem por meio de um gravador; cuidado na transcrição de forma a manter a performance; cuidado na preservação da memória; e, por fim, cuidado no resgate da totalidade social quando tratarmos da institucionalização da UERN com base nessa oralidade.

Inicialmente, mantivemos o cuidado de entender, como prescreve Portelli (2010), que essa historiografia baseada em fontes orais é, de fato, uma forma de escrita, mas que não deve esquecer da origem primeira, que é a oral. Transformamos a oralidade em um texto, mas este texto é fruto de uma performance e, portanto, procuramos manter os cuidados com as palavras ouvidas, na tentativa de mantermos as possibilidades inatas do estilo e da sintaxe, uma vez que “[...] incorporam sua subjetividade, sua imaginação, sua arte verbal, no mesmo tecido de um texto dialógico, no qual a voz do historiador é somente uma das vozes, e não necessariamente a mais autorizada (PORTELLI, 2010, p. 216). Assim, buscamos manter as palavras que foram coletadas durante a entrevista.

O segundo cuidado que tivemos foi a ideia de que não buscaríamos nessa entrevista obter uma visão fiel ao que anteriormente conseguimos nos documentos e nas imagens, mesmo porque não trabalhamos em confrontar essas fontes. O que nos interessava, de fato, era perceber que a oralidade não é uma história da história, mas uma forma nova de estar fazendo história por meio da dialogicidade. E para que essa nova constituição da história fosse concebida, era necessário existir confiança entre quem pesquisa e quem é pesquisado, de forma a incentivar o resgate das memórias, considerando que “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1973, p. 55). Cientes disso, mantivemos a compreensão de recebermos uma história nova e, para isso, agimos de forma a gerar a confiança almejada para a prática.

Quanto ao terceiro cuidado, está a preservação da linguagem, em si, tanto quanto a atenção em preservar o sentido do que foi dito. Quando falamos da linguagem, queremos tratar, assim como aduz Portelli (2016, p. 12), que “[...] o historiador deve ter a atenção em conservar a linguagem utilizada pelo narrador, pois ela dá significado para o discurso e permite fazer outras leituras e interpretações”. Não é conveniente, conforme orienta o autor, criarmos limitações na palavra propriamente dita, querendo adequá-las ao que julgamos correto, pois caso assim façamos, possivelmente perderemos a riqueza polissêmica que é característica da história oral. Essa mobilidade, variedade e simplicidade das palavras que um entrevistado usa, pode emprestar à esta fonte de pesquisa peculiaridades que não são encontradas em outras fontes. De tal maneira, preservamos essas palavras para garantir a intersubjetividade que constrói o produto oral.

O quarto cuidado adotado se trata da preservação dessa linguagem por meio do uso de um gravador. De acordo com Thompson (1992, p. 146-147), “[...] a fita é um registro muito melhor e mais completo do que jamais se encontrará nas anotações rascunhadas ou no formulário preenchido pelo mais honesto entrevistador, e menos ainda nas atas de reunião”. Quando decidimos pelo uso de um gravador para a realização da entrevista, pensamos na intenção de preservação das subjetividades que compõem esse momento. Vejamos como essa ideia surgiu para a perspectiva da história oral:

A invenção do gravador, nos meados do século XX, trouxe uma nova perspectiva para a produção de fontes de pesquisa para a história da educação: a história oral. A gravação de narrativas de pessoas que tiveram suas vozes silenciadas e excluídas do processo de construção do fenômeno histórico permitiu aos pesquisadores compreender a história a partir de uma nova contribuição, a dos relatos orais, das memórias e das versões produzidas pelos sujeitos históricos que participaram de fatos, contextos ou conjunturas históricas e que, nem sempre, é encontrada em outras fontes (COSTA, 2019, p. 28082).

Percebamos que, novamente, é evocada uma história política: vozes que, até então, não eram ouvidas, exatamente por não poderem relatar de forma escrita as suas histórias, passam agora a serem registradas pelo intermédio de gravadores. Tivemos o cuidado de registrar integralmente essa entrevista por acreditarmos que somente assim captaríamos o dito, o humor, as marcas de dúvidas, as alegrias das lembranças, os dialetos, os momentos de pausa, a maturação do pensamento, fazendo desse um registro o mais fidedigno possível. Certamente, o gravador que fizemos uso mediou a sessão, mas também não podemos esquecer de uma subjetividade que houve e esteve somente na relação traçada nesse momento da investigação.

Essa situação de entrevista “[...] institui uma bipolaridade dialógica, dois sujeitos face a face, mediados pelo emprego estratégico de um microfone. Em torno desse objeto os dois se olham” (PORTELLI, 2010, p. 20). Obviamente, o gravador constituiu um cuidado tratado em excelência. O que queremos acrescentar aqui, é tão somente que, mais que qualquer som captado, tentamos entender os olhares, os vazios, os

preenchimentos, as partes da entrevista que não são faladas, mas que também são partes dela, como, por exemplo, um sorriso quando relatado algum fato. Diretamente ligada a essa concepção do gravador e do olhar, está a transcrição da entrevista.

Este é o quinto ponto do qual cuidamos: a transcrição da entrevista. Essa transcrição da entrevista é uma das etapas mais relevantes no processo da oralidade enquanto fonte de pesquisa, isso porque “[...] a transcrição destina-se à mudança do estágio da gravação oral para o escrito”, fazendo deste um processo que merece zelo e cautela. No mesmo sentido, o autor ainda afirma que “[...] o que deve vir ao público é um texto trabalhado, onde a interferência do autor seja clara, dirigida à melhoria do texto” (THOMPSON, 1992, p. 57-58). Dessa forma, na transcrição da entrevista, eliminamos alguns vícios de linguagem, mas com a atenção em manter o sentido intencional que foi articulado pelo narrador.

Buscamos a maior fidelidade aos ditos e reorganizamos o relato retirando, tão somente, as marcas da oralidade par adequar todo o texto à gramática normativa da língua portuguesa. Evidenciamos, ainda, que realizamos o processo de transcrição logo após a entrevista, como orienta Thompson (1997), com o fim de preservar os detalhes, dos quais destacamos os gestos, as lágrimas, os sorrisos e todas as reticências que pudemos acompanhar. Essa transcrição foi feita, também, de forma a preservar a memória do Padre Sátiro, que constituiu o nosso sexto cuidado.

Esse cuidado em preservarmos a memória é concebido por termos contato com textos que não fazem a devida relação da memória com a oralidade e, por vezes, esquecem que “[...] compreender a história como processo não é uma questão apenas acadêmica ou científica, mas também política, como é a própria questão do conhecimento e da

ciência” (CIAVATTA, 2007, p. 24). A história não se separa da memória, sobretudo, quando é da fonte oral que tratamos, porque esta é a “[...] história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado” (PORTELLI, 2012, p. 18). Percebamos, também, que essa memória marca as diversas temporalidades:

[...] a do momento em que as lembranças afloram; os conteúdos que as compõem, podendo reunir pensamentos e sentimentos de vários momentos do passado; o tempo em que tais fatos ocorreram, alguns datados, marcados temporal e espacialmente, coloridos, sonoros, emocionados ou incômodos e rejeitados – outros difusos, imprecisos, nebulosos, fugidios (CIAVATTA, 2007, p. 29).

Assim, buscamos perceber essa memória como uma parte substancial da vida. Quando verificamos esse cuidado, pensamos nos lugares de memória, como é o caso das bibliotecas, dos museus, das coleções. Em seguida, com base em Nora (1984, p. 24), entendemos que a oralidade também pode se constituir enquanto esse lugar de memória, porque o discurso oral traz “[...] sinais de reconhecimento e de pertencimento a um grupo”. Estão imbricadas essas memórias e a história, e esse resgate pode atuar como um gerador de coesão social, uma vez que oportuniza a ressignificação do passado com base nos significados do presente.

É quando adentramos ao último cuidado que tivemos nessa entrevista: o resgate da totalidade social. A realização dessa pesquisa não se encerraria somente com a finalização do texto, mas com a verdadeira preocupação de perpetuar uma história que não é só nossa, enquanto

pesquisadores, muito menos somente do investigado, quando verbaliza suas memórias. Se trata de um resgate útil para a sociedade, que envolve crenças, significados, valores, representações, atitudes e inter-relacionamento para a compreensão da realidade humana.

Ciavatta (2010, p. 32) aborda que esse resgate da totalidade social que “[...] dá sentido a ambos os processos permeia a possibilidade de uma reconstrução histórica institucional, por meio do resgate da memória de suas etapas de crescimento, das crises e das conquistas”. Tudo o que foi devidamente realizado para que ocorresse a institucionalização da UERN configura uma identidade originária de um processo dinâmico, com sujeitos que produziram a história e dela guardaram suas memórias. A autora ainda amplia essa discussão quando aborda que “[...] uma instituição é história quando ela se torna um problema para si mesmo” (CIAVATTA, 2010, p. 21).

Essa premissa, talvez, pudesse sustentar todo o sentido dessa investigação, uma vez que uma instituição se torna ainda mais histórica quando está preocupada com a sua própria história e está atuando em preservá-la por meio das memórias dos seus feitos. Para tanto, estes sete cuidados que adotamos nos serviu para rompermos a ideia visível que a academia tem de que a entrevista é somente um suporte documental nestes tipos de pesquisa. A compreendemos como um instrumento eficaz em desvelar

[...] a riqueza inesgotável do depoimento, como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana, de suas relações com a sociedade organizada, com as redes de sociabilidade, com o poder e o contra poder existentes, e com os processos macro culturais que

constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste grande drama ininterrupto – sempre mal decifrado – que é a História Humana (ALBERTINI, 1990, p. 08).

Assim, presumindo termos explicitado os cuidados que tivemos com a condução dessa entrevista, apresentamos os nossos resultados. Embasamo-nos, ainda, na perspectiva de Amado (1997, p. 20) de que “[...] pessoas não são papéis”, mas, como aduz Larrosa (2002, p. 21), “[...] pessoas são palavras”. E, se pessoas são palavras, nelas encontramos o material necessário para contemplarmos, à luz da oralidade, a institucionalização da UERN. Ousadamente, arrematamos uma frase enunciada pelo Padre Sátiro Cavalcanti Dantas na ocasião da entrevista que realizamos no dia 04 de dezembro de 2020 às 14 horas no escritório do Colégio Diocesano de Santa Luzia: “[...] para a UERN todo meu amor... todo meu afeto. Lá está grande parte da minha vida, da minha história” (DANTAS, 2020).

Considerando a relação intrínseca do Padre Sátiro Cavalcanti Dantas com a UERN, iniciamos a entrevista agradecendo pelo aceite em retratar as suas memórias, aquilo que ele lembra sobre os momentos da sua fundação, do processo da estadualização e também a participação quando do reconhecimento do Conselho Federal. Além disso, também foi evidenciado os aspectos emocionais que constituem essa investigação e que não a torna menos científica, isso porque na condição de seres humanos, somos passíveis de emoções, de medos, de alegrias e o contato com essa instituição se fez também como uma trajetória pessoal. A luta pela institucionalização da UERN, traz frutos positivos até os dias atuais. Quantas pessoas que não puderam se formar viram os seus filhos formados! É, pois, também, uma relação pessoal no desenvolvimento dessa entrevista.

Padre Sátiro, não obstante sua personalidade forte e marcante, também iniciou sua fala evidenciando os pontos que considerou relevante nesse processo, apontando “uma peça importante da Universidade, que infelizmente hoje não está tão conhecido, que foi o reitor João Batista Cascudo. Ele foi o primeiro, foi o líder, e eu entrei na Universidade devido uma conversa que eu tive com João Batista” (DANTAS, 2020). Percebemos no início da entrevista a clara emoção do padre quando retratou o nome do homem que considera, como bem nos relatou, um amigo. Machado (2011, p. 08) evidencia que toda memória é adquirida num certo estado emocional”, o que justifica a fala comovida.

Cada estado emocional é acompanhado de uma constelação de fenômenos hormonais e neuro-hormonais diferentes. Diferentes estados de emoções ou de ânimos se acompanham de diferentes taxas de liberação destas substâncias neuromoduladoras, que aumentam e diminuem a capacidade de resposta de diversas áreas cerebrais, entre elas as que fazem ou evocam memórias (MACHADO, 2011, p. 8).

Facilmente conseguimos lembrar a data de um aniversário de alguém que é importante para nós, bem como recordamos, por exemplo, o dia de nossa formatura. Dificilmente nos lembrariamos do rosto da pessoa que nos serviu o último lanche em um restaurante qualquer, isso porque a celebração da vida de quem amamos gerou, em nós, um impacto emocional, e as memórias que conseguimos adquirir e gravar nesse momento estão envolvidas pela nossa emoção. Machado (2011, p. 08) ainda completa que “[...] a importância emocional de cada acontecimento interfere diretamente na aquisição de memórias”.

Padre Sátiro continua discutindo sobre o reitor João Batista, tratando que ele foi professor do Colégio Diocesano Santa Luzia e se

constituiu um amigo fiel e que pertenceu a Capela de São Vicente, da qual foi Capelão por 50 anos. Em seguida, sem que façamos quaisquer perguntas, mas já consciente da finalidade da entrevista, evidenciou como surgiu nele a vontade de montar uma instituição de ensino superior na cidade de Mossoró, relatando, conforme veremos abaixo, os nomes que os direcionaram a esta necessidade:

Em determinada época, pelos anos 60, as faculdades de filosofia, eram a faculdade que formava os professores, depois foram criadas as faculdades de educação. Então o MEC começou a exigir dos nossos professores seja do primário, seja do ensino ginasial, vamos usar o termo da época, titulação. Com (inaudível) era chamado aperfeiçoamento dos professores. Então nós vimos nossos professores já antigos, como Solon Moura, D. Lourdes Leão, as vezes com mais de dez anos de magistério, passar 1 mês em Natal fazendo curso com professores que vinham de São Paulo, de Minas. E esse curso, depois de 1 mês, havia um exame para o professor poder continuar a lecionar com registro no MEC, porque os professores não tinham registro no MEC. Então numa dessas paradas, eu estava em Natal fazendo curso de história, para registrar no MEC e o Padre Auzônio (inaudível), Diretor do Colégio Diocesano de Caicó, estava fazendo o curso de latim, por causa do registro. E via os professores dormir lá, fazendo prova, reprovados ou não reprovados, e o Padre Auzônio falou: “Oh Sátiro, porque vocês de Mossoró não fundam uma Faculdade de Filosofia, pra acabar essa humilhação dos nossos professores?” (DANTAS, 2020).

Padre Sátiro esclareceu que, por meio do questionamento do Padre Auzônio, foi desenvolvida nele uma inquietação em fundar uma Faculdade de Filosofia. Ainda de acordo com o padre “[...] as vezes os professores eram formados em Ciência e eram professores de Ciências, eles tinham

o conteúdo, mas não tinham a parte legal que era...” (DANTAS, 2020). Neste momento, pausou a fala para encontrar o termo adequado, ao que, prontamente, sugerimos “licença”. E ele prosseguiu: “[...] justamente, a licença, ou seja, a Pedagogia, a licenciatura” (DANTAS, 2020). Foi a partir dessa inquietude que se iniciou o desejo e, mais ainda, as ideias que mobilizaram o que antes era apenas uma angústia. No ínterim deste pensar, Padre Sátiro retornou à Mossoró e encontrou João Batista, o amigo,

[...] que já estava com a luta da Faculdade de Economia... (inaudível) esse processo. Esse processo do Rio de Janeiro, que o Conselho Federal... que nós chamávamos, Conselho Federal de Educação, era ainda no Rio e tava lá, empoeirado, a falta de titulação. Ai o João Batista disse: “Eu entro na sua luta se você vier me ajudar na faculdade de economia, onde havia um Professor, que era o professor Raimundo Soares. Ele elegeu-se Prefeito de Mossoró e deixou a cadeira, e ensinava sociologia. O senhor fica com a cadeira de Sociologia na Faculdade de Economia” (DANTAS, 2020).

Como na época existia somente essa faculdade, sendo que, posteriormente, veio a de enfermagem; prontamente o Padre Sátiro concordou em participar, o que ocasionou no processo da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mossoró. Um dos maiores entraves para essa constituição, conforme o padre, se tratou da dificuldade de encontrar professores para compô-la, isso porque “[...] não havia em Mossoró cinco professores formados por faculdade pedagógica. Havia mestres, sacerdotes, bons professores, maravilhosos professores, mas sem titulação pedagógica” (DANTAS, 2020).

Conforme o relato, em 1965 foi dada a entrada para o Conselho Estadual que reconheceu o processo com o nome de faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mossoró. De acordo com Padre Sátiro, essa faculdade tinha, ao total, quatro cursos: “[...] o curso de Letras e Artes, o curso de História, o curso de Ciências Sociais e o curso de Geografia” (DANTAS, 2020). Ele ainda acrescenta:

Veja aí, 4 cursos já, mais ou menos, já dava aí o pensamento da gente partir mais tarde para uma Universidade. Criou-se então, Enfermagem, criou-se então, mais duas faculdades e dividimos a faculdade de filosofia em: faculdade de educação, faculdade de história e faculdade de ciências sociais. Não faculdade de Sociologia. Mas faculdade de ciências sociais. Com esses 4 cursos, já foi um pulo gigante para pensar numa universidade. Então, em 68, João Batista, pioneiro, na frente, Vingt-Un Rosado, Padre Américo, Padre Alfredo, Padre Alci, quase o seminário todo, que nós havíamos, do clero, tivemos o pensamento de entrar no ensino superior (DANTAS, 2020).

Depois dessa fala, que vinha de uma sequência entusiasmada dos fatos, percebemos um silêncio e uma mudança em sua expressão, que entendemos com o relato da sua fala posterior à pausa: “[...] mas, infelizmente, o bispo nos disse que não tínhamos condições financeiras para entrar no ensino superior, já bastava a dificuldade do Colégio Diocesano”. Nos chamou a atenção como a memória evoca sentimentos. Como bem apresenta Izquierdo (2008), somos, de fato, aquilo que recordamos, mesmo porque recordamos somente aquilo que nos gerou experiência, que nos tocou. Em seguida, o padre esclareceu que o órgão que mantinha a faculdade era chamado de FUNCITEC, uma fundação para a ciência e a técnica de caráter municipal. Este órgão, por seu lado,

“[...] teve coragem de partir também para uma universidade” (DANTAS, 2020). Com isso,

O curso de filosofia foi aprovado, assinado pelo governador Walfredo Gurgel. Walfredo Gurgel era o governador do Rio Grande do Norte e Raimundo Soares o prefeito de Mossoró. Por isso que nós dizemos que a faculdade foi... Raimundo Soares... bom, a parte jurídica e a parte política. O governador e o Prefeito. Feita a criação da faculdade de Filosofia, dividida a filosofia em curso, partiu-se em 68 para a universidade e até certo tempo foi considerada pelo Conselho Federal, ainda não Nacional. Pelo Conselho Federal de Educação... não reconheceu a faculdade regional do Rio Grande do Norte. Foi uma luta, só depois que criaram mais de 10 cursos, faculdade, etc, já na Reitoria, de Chimbinho, Reitor Chimbinho, eu já tinha passado, já tinha estadualizado. Uma luta muito bonita. Nos unimos Assu, Patu, Pau dos Ferros, na luta da federalização e tava no governo Radi Pereira. Nós fomos a Natal, mais de 10 Ônibus, e conseguimos encampar, o termo jurídico não era estadualizar, era encampar o Ensino Superior ao Estado. Aí, veja, foi uma luta de 2 anos mais ou menos. Resumindo, a Universidade... primeiro nome: Universidade Regional do Rio Grande do Norte. Era reconhecida pelo Conselho Estadual e não pelo Conselho Federal (DANTAS, 2020).

Um trabalho árduo, que resultou na Universidade Regional do Rio Grande do Norte, hoje, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, lugar que, como trata Padre Sátiro “[...] tem mais de cem [doutores], mestre tem mais de duzentos” (DANTAS, 2020). Nesta fala, principalmente, percebemos a animosidade do padre em recordar que, de cinco professores, hoje se trata de uma universidade gigante em termos estruturais e de história. Retomando a ideia do Conselho Estadual, Padre Sátiro enuncia: “[...] aproveitaram e me fizeram presidente quatro vezes”

(DANTAS, 2020). Nesta passagem, Padre Sátiro relata, ainda, alguns acontecimentos pessoais que compõem a sua memória sobre essa gestão:

Eu ia toda quarta-feira à Natal. Toda quarta-feira. Doze anos seguido. Onde eu fui acidentado e ter eu não tenho... (inaudível). Eu não tenho... retina não, córnea. Eu não tenho córnea. Eu tenho esse braço quebrado. Eu tenho doze, doze costelas quebradas. Eu tenho marquei aí dentro do dedo que colocaram, eu cheguei no hospital, mas foi sangue. Eu venho..., cheguei no Conselho Estadual e comprei a revista de conselho, no (inaudível) que nunca mais fizeram. Deixei do número dezesseis. Todo o material do Conselho Estadual (DANTAS, 2020).

Neste momento, questionamos: a revista? Foi quando ele novamente afirmou que toda a sua gestão estava registrada em papel, não somente em sua memória. Na tentativa de alcançarmos essas revistas e, assim, aumentarmos o nosso construto documental, indagamos o destino dessas revistas. A sua resposta, bastante veloz, foi de que a coleção que ele tinha, foi repassada para a biblioteca do colégio. No ensejo dessa conversa sobre revistas, livros e demais documentos, inteiramo-nos também sobre uma possível cópia desses escritos e demais registros de relevância para a compreensão da história.

Padre Sátiro aborda: “[...] eu, pessoalmente, tirei alguns da minha posse, mas na reitoria de doutor Pedro, o atual, eu fiz o pacote e entreguei os atos oficiais que estavam em minhas mãos” (DANTAS, 2020). Desta forma, todos os documentos que estavam com ele foram repassados para a atual gestão do Colégio Diocesano Santa Luzia, o que ele justificou pelo entendimento de que se tratava não de acervo pessoal, mas parte

da história. O que resguardou para si foi, tão somente, os arquivos mais particulares. Quanto aos registros fotográficos, observou, também, que estão todos no “[...] memorial lá na rádio” (DANTAS, 2020). O documento cedido para compor nosso material de estudo foi o livro Bastidores de uma luta, que foi produzido a partir de suas memórias e vivências sobre a estadualização da UERN. Depois desse diálogo, interrompemos por alguns minutos, por questões de saúde do padre. Ao retomarmos, informamo-nos sobre a autonomia didático-pedagógica dessa instituição e obtivemos o seguinte relato:

A FUNCITEC, a fundação que criou a universidade era municipal. Nós, o grupo, inclusive, o João Batista, partimos para o reconhecimento estadual e o reconhecimento estadual foi fácil. Mas o Conselho Federal, que na época chamava Conselho Federal, Conselho Federal de Educação, nunca reconheceu. Já tinha mandado até ordem de suspender o vestibular, quando eu chego na reitoria, eu vou à Brasília exclusivamente tratar desse assunto. Encontrei um conselheiro que não me lembro o nome materno dele, muito amigo, me orientou: “não há problema, o conselho passa um ponto por cima, o senhor promete ao conselho a fazer o processo”. Então, o processo foi começado na minha gestão. Quando eu passo pra Capistrano. Disse: Antônio Capistrano, olha o processo, o senhor fica. Aí eu fiquei na frente do processo. Quando Antônio Chimbino, reitor, assumiu, me conservou. Então, no processo de reconhecimento pelo Conselho Federal, tive uma grande ajuda de Ieda Chaves (DANTAS, 2020).

A grande ajuda de Ieda Chaves, alguém que ele destacou como altamente capacitada e conhecedora da legislação, que tratou da parte burocrática que o processo de reconhecimento pelo Conselho Federal exigiu. Padre Sátiro ainda revela a surpresa positiva com a qual se deparou

no momento da entrega dessa documentação tão complexa necessário ao processo: quem a receberia. De acordo com o seu relato, todo o processo foi preparado e levado para o Rio de Janeiro. Ao chegar lá, deparou-se na entrega com o reitor da PUC da época, também padre. Este momento ele descreve da seguinte maneira: “[...] o processo caiu na mão de quem, meu Deus?” (DANTAS, 2020). Além disso, menciona que se tornou amigo desse padre e as documentações ainda pendentes foram enviadas diretamente para ele. A sequência dessa narração foi:

Então um belo dia tá tudo pronto na reitoria de Chimbinho. Chimbinho teve o mérito de ser reitor da Federalização, mas a parte prática fomos nós que preparamos. Quando eu digo nós, era o grupo que trabalhava: Ieda, eu. Cito Ieda abertamente porque foi ela que foi... Bom, o MEC mandou um assessor para nós, para nos ajudar a fazer o processo, porque o relator do processo ficou logo amigo nosso. Então, a Comissão que foi a Brasília para assistir a sessão de reconhecimento, ai! Foi muita gente, muita gente. E lá em Brasília, eu convidei umas pessoas de Mossoró e, inclusive, meu irmão, José Dantas, que era Ministro do Supremo, aí ele foi para a sessão, ficou lá, me deram toda a reverência... Joao Faustino, nessa época do reconhecimento, estava como membro do Conselho Federal de Educação, me ajudou muito (DANTAS, 2020).

Desta forma, mesmo que na época em que ocorreu o reconhecimento o Padre Sátiro não estivesse enquanto reitor, ainda era professor da instituição e recebeu todos os méritos pelo desenvolvimento de um excelente trabalho para a concretização desse momento histórico que marcou a UERN. O Padre relata esse momento em que sua presença é ainda muito evidenciada: “[...] porque eu estava dentro do assunto, né? E já estava com menos peso, não era mais reitor, e os reitores sempre meus

amigos, então foi uma festa grande” (DANTAS, 2020). Padre Sátiro estava acompanhado, neste momento, de João Faustino, governador do RN, na época, Geraldo Melo e demais autoridades. Outro fato curioso é o título recebido pelo relator desse processo, como conta Padre Sátiro:

O relator do nosso processo, nós demos a ele o título de Cidadão Mossoroense. Ele veio receber, foi outra festa, aí foi no Pax. O título de mossoroense, ele aceitou. Um padre jesuíta... já não era mais reitor da PUC do Rio de Janeiro. Agora, tem nomes importantes nessa luta. Cada setor tem alguém. Reformamos os estatutos, deixamos os estatutos estadualizados e a Assembleia foi unânime na aprovação da Estadualização, a votação ficou unânime também, porque o processo estava todo legalzinho (DANTAS, 2020).

Se constituiu, pois, o reconhecimento da UERN, pelo Conselho Federal de Educação (MEC), conforme Portaria Ministerial nº 874, de 17 de junho de 1993, e Decreto nº 83.857, de 15 de agosto de 1993, do ministro Murílio de Avellar Hingel. Na sequência da entrevista, Padre Sátiro relatou que desenvolveu uma teoria própria sobre a sua postura quanto aos próximos reitores: “[...] eu nunca visito reitor, porque o pessoal dizia que eu tinha influência, e para evitar isso, não visito. Por exemplo, o reitor Milton Marques, eu nunca visitei Milton Marques, ele insistia” (DANTAS, 2020). Depois, retomou [visto que não apontamos quaisquer questionamentos] a figura de João Batista Cascudo e acrescentou um novo nome a esse processo: Vingt Un Rosado.

Eu tiro o meu chapéu a João Batista Cascudo, ele foi um herói, foi o nosso líder, eu me considero liderado por João Batista e Vingt Un Rosado. Vingt Un Rosado também é de trabalho. Não tem política. Vingt Un Rosado trabalhava com a alma e levou a esposa dele para trabalhar também, D. América. Quando eu parti para a Fundação da Faculdade de Filosofia, Vingt Un Rosado, com dinheiro dele, criou um cursinho para preparar os alunos para o primeiro vestibular da Faculdade de Filosofia (DANTAS, 2020).

Apresentados estes dois nomes, ainda mostramos, por meio do computador, algumas imagens que reunimos – e estão apresentadas na seção anterior – na tentativa de evocar suas memórias e ampliar os detalhes a respeito daquelas imagens. Alves (2001, p. 9-10) lembra a citação de Gombrich, de que “[...] a significação de uma imagem permanece em grande parte tributária da experiência e do saber que a pessoa que a contempla adquiriu anteriormente. Neste tocante, a imagem visual não é uma simples representação da realidade e sim um sistema simbólico”. Há, ainda, alguns pontos que sucedem este traçado da entrevista, no que se trata da institucionalização da UERN, que consideramos relevantes para fins de registros de memória. Quando mostramos uma imagem relativa à planta baixa do terreno, recolhida do Museu Virtual da UERN, Padre Sátiro evidenciou a extensão de terra que a Universidade tem, tecendo um relato sobre a sua compra e distribuição, vejamos:

Esse terreno é extenso. A Universidade ainda tem terreno de sobra hoje, cedeu terreno até para o prefeito Dix-Huit fazer um frigorífico, custou 40 mil cruzeiros, todo mundo chamou João Batista e a turma da Universidade de loucos, porque era longe e terreno demais, não tinha visão. Mas não foi tão caro, porque o terreno é imenso, veja que hoje a parte da frente da universidade é imensa, tudo ali. Ali tinha uma capela, ali tinha uma caixa d’água para servir Mossoró e

para trás dos outros blocos ainda tem muito terreno, tinha as pistas de atletismo, tinha campo de futebol, tudo isso tem, então eu quero frisar a loucura dos pioneiros ter João Batista a frente comprar esse terreno por 40 mil cruzeiros. E inclusive a pista que dá acesso à universidade, o terreno, era da universidade, a universidade cedeu a prefeitura para fazer a entrada da universidade (DANTAS, 2020).

Em seguida, mostramos uma imagem do prédio que, hoje, é da Reitoria da UERN. Questionamos se foi o primeiro lugar onde a instituição funcionou e se já havia sido o palácio do governador. Como resposta, Padre Sátiro relatou que: “[...] tinha economia no fundo e tinha outras salas de reunião de pessoas, uma espécie de auditório. Esse prédio, historicamente, era de Raimundo Juvino, e já esteve, inclusive, Getúlio Vargas para um almoço festivo” (DANTAS, 2020). Depois, apresentamos algumas outras imagens, na compreensão, tal qual aborda Alves (2001) de que esse testemunho se trata da função de maior relevância que traz a imagem, sobretudo, porque reforça o caráter narrativo-explicativo. Apresentamos, portanto, uma imagem de onde funcionava o Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Instituto de Letras e Artes, prédio lateral da reitoria, em que hoje está a Faculdade de Enfermagem.

Esse prédio foi construído pelo Governo Federal, o INEP, para uma escola primária modelo, quando eu fundei a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o prefeito Raimundo Soares não tinha dinheiro pra fazer um prédio, assim, transferiu o grupo escolar para outro espaço e cedeu esse espaço aqui para ser a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Por causa dessa faculdade, a fundação estava ganhando 4 cursos. Era o impulso para ser universidade (DANTAS, 2020).

Ainda conforme os relatos do Padre Sátiro, não era chamado de Prédio da Reitoria porque, simplesmente, não tinha reitor. Ele acrescenta: “[...] tem que ver bem distinto o tempo da Universidade Regional do Rio Grande do Norte na pobreza. Dizia-se que era pública, mas o aluno quem sustentava. Dizia que era o prefeito, que o prefeito nomeava, mas é o aluno que sustentava a fundação” (DANTAS, 2020). Apresentamos, também, a imagem da biblioteca. De acordo com o Padre, essa biblioteca foi fundada da Faculdade de Filosofia e três alunos foram ao comércio pedir dinheiro para montá-la, o que gerou uma situação social em que “[...] um grande comerciante de Mossoró disse: quem não pode ter uma biblioteca não deve se meter em ensino superior. Eu não vou citar o nome em respeito da nossa amizade” (DANTAS, 2020).

Ainda discorre as mudanças que percebeu: “a [...] fachada é a mesma, apenas mudou a cor, entendo a divisão. Tinha um parque no meio e tinha umas arvores. É, está aí. Uma carnaúba” (DANTAS, 2020). Depois disso, Padre Sátiro discutiu sobre o que ele chamou de ciclo geral, em que cada curso tinha um ano de preparação, o que hoje chamamos de disciplinas introdutórias: “[...] introdutória de cada curso, por exemplo, economia, tinha sociologia... bom, vou pegar pedagogia, o curso de pedagogia tinha disciplina pedagógica, didática e a disciplina principal era metodologia do ensino” (DANTAS, 2020). Prossegue na explicação:

Porque metodologia do ensino? Porque o aluno futuramente podia fazer pedagogia, então todos os alunos (inaudível) tinha uma dificuldade, por exemplo, os alunos de Educação Física não gostavam do ciclo geral, eles achavam que era perda de tempo, estudar aquele negócio de pedagogia. Porque o aluno de Ciências Sociais poderia ser bacharel e licenciado, mas bacharel sem licenciatura, o que ele iria fazer? (DANTAS, 2020).

Para finalizarmos a entrevista, realizamos o seguinte questionamento: “Padre, ainda desse momento germinal, tem algum fato pitoresco que o senhor queira rememorar desse surgimento da UERN que ainda não esteja nos registros ou coisas mesmo que o senhor gostaria que ganhasse publicidade” (DANTAS, 2020). O Padre registrou existir sim este fato, mesmo que dele não pudesse falar muito. O que conseguiu apresentar, está descrito abaixo:

A 1º eleição para reitor já houve algo. Um incidente ou acidente? Houve um fato histórico, desagradável, onde a política meteu o dedo na universidade, visivelmente, só digo isso. A 1º eleição, nós tivemos 14 eleitores e o nosso candidato era João Batista Cascudo, então surgiu um boato que alguém estava pleiteando o cargo, então a vista, houve a votação, João Batista tirou 14 votos, até ele votou nele mesmo (DANTAS, 2020).

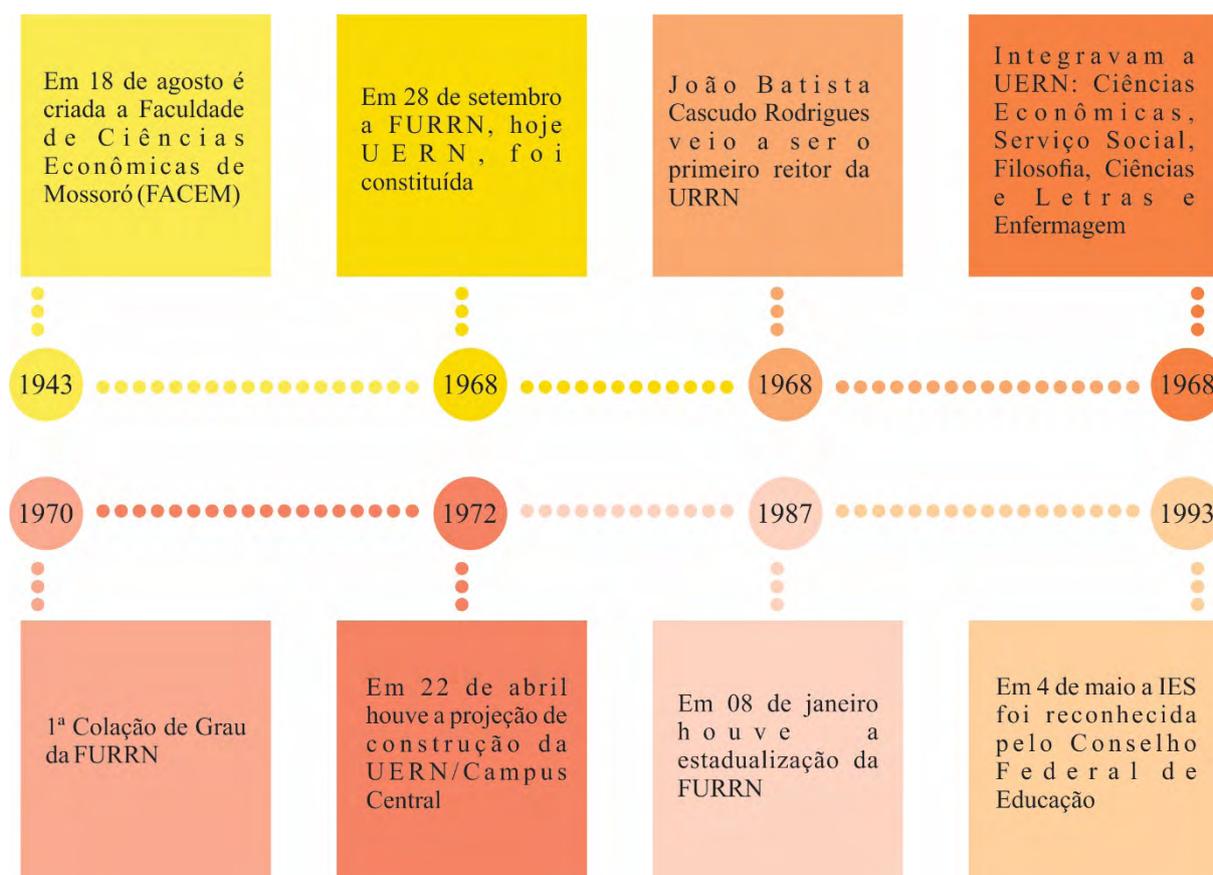
Depois de retratado esse fato que, inclusive, não consta nos registros oficiais, finalizamos a entrevista. Padre Sátiro, depois que o agradei, disse: “[...] não sei porque me procurou para falar dessa história, não acredito merecer ser pesquisado, homenageado, mas a UERN também é a minha vida, então me sinto realizado em contribuir e erguer cada vez mais essa instituição que hoje abriga os estudantes do RN e vizinhos” (DANTAS, 2020). Neste momento, Padre Sátiro pediu um abraço e chorou, estando claramente emocionado por ter rememorado a institucionalização da UERN, parte da sua história, parte da sua identidade, porque somos aquilo que vivemos e lembramos.

De acordo com Atkinson (2002, p. 511) a “[...] emoção é uma condição complexa que surge em resposta a determinadas experiências de caráter afetivo”. Exatamente por isso permitimo-nos, conjuntamente,

ser invadidos pela emoção. Essa entrevista nos fez recordar uma canção de Oswaldo Montenegro (1997), que aborda a questão da experiência comunicável e da necessidade de ouvir: “[...] que as palavras que falo não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor, apenas respeitadas como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimentos, pois metade de mim é o que ouço e a outra metade é o que calo”.

Uma vez finalizada a discussão dessa entrevista, resolvemos montar um infográfico que reúne, com base na documentação recolhida, nas imagens contidas no Museu Virtual da UERN e nas narrativas do Padre Sátiro Cavalcanti Dantas, as principais datas e momentos que marcaram a história da institucionalização dessa instituição que é objeto da nossa pesquisa. Este infográfico surge para nós como uma tentativa de “[...] segurar traços e vestígio, que é a forma de contrapor-se ao efeito desagregador da rapidez contemporânea [...] em que o passado vai perdendo seu lugar para um presente eterno com a ameaça da perda da identidade (D’ALESSIO, 1993, p. 97).

Figura 35 – Infográfico da institucionalização da UERN



Fonte: Produção Autoral (2021).

Examinando, então, o entrelaçamento entre as informações obtidas por fontes orais e escritas para a construção dessa narrativa acerca da UERN e a formulação desse infográfico, depreendemos que a fonte oral veio lançar luzes e/ou publicizar situações que circundavam os bastidores dessa luta. Adentrando nessa problemática, podemos citar o afastamento do reitor Laplace Rosado, mediante uma grave crise financeira pela qual a instituição passava, sendo Padre Sátiro conclamado a assumir a reitoria de modo *pró-tempore*, na tentativa de contornar essa situação e trazer vida/folego a IES.

Para tanto, teve que promover uma intensa articulação política para conseguir tal feito, pois o prefeito da época, Dix-Huit Rosado, era resistente a ceder ao estado mais um patrimônio do município. Ele foi um

pacificador político entre as forças políticas daquele período, havendo uma acirrada disputa entre os Rosados e os Alves. Somente quando ele era reitor, o Ex-governador e atual Ministro da Administração, Aluísio Alves, visitou a instituição, fato esse que está presente nos documentos oficiais (fotos no Museu da UERN) quanto na oralidade aqui exposta. Ainda nesse caminhar, não consta nos documentos oficiais o motivo pelo qual o reitor Pe. Sátiro, um dia após a estadualização da UERN retirou-se do cargo, pegando todos de surpresa.

Celebrando esse grande acontecimento, foi feita uma comemoração aberta ao público e, nesse instante, o padre anunciou que o vice-reitor, Antônio Capistrano, assumiria a partir daquele momento, a UERN. Rememorou na entrevista que, após seu anúncio, o próprio Governador Radir Pereira o chamou, em particular, e disse estar confuso com sua atitude. Ele, por sua vez, disse que sua missão estava cumprida e deixava a história seguir seu curso. Continuará lutando pela instituição como professor, como sempre fez. Falou que muitos duvidaram que ele conseguisse esse feito. A própria imprensa fazia piada sobre o processo de estadualização e isso está relatado no livro *os bastidores de uma luta*, no capítulo “Mensagem da Estadualização gera fofocas (1990).

No ínterim de todos esses acontecimentos, Padre Sátiro se constituiu um homem de muita força e de relevância sem igual para a institucionalização da UERN. Convém, ainda, que apresentemos uma faceta não discutida nessa pesquisa, mas que endossa essa relação histórica: o Padre Sátiro, em seu livro *Bastidores de uma luta (1990)*, no segundo capítulo, intitulado desafio a um educador, escreveu vinte e nove telegramas para duas classes maiores do estado: autoridades políticas e midiáticas. Em todos esses telegramas, declarava ter tomado posse

da Reitoria da FURRN e esperava apoio integral para essa instituição. Separamos dois telegramas, um para cada classe:

Telegrama (Governador José Agripino) – Palácio Potengi – Natal/RN: Capturando diante convocação comunidade mossoroense tomei posse Reitoria FURRN PT espero apoio integral filho desta terra solução imediata crise nossa instituição tão necessária a essa região VG batendo-lhe em breve portas governo estadual PT Saudações Padre Sátiro Dantas Reitor (DANTAS, 1990, p. 19).

Telegrama (Tribuna do Norte) – Natal/RN: Comunicamos que assumimos a Reitoria FURRN PT esperamos contar com o apoio dessa emissora de forma que nosso trabalho atenda anseios comunidade mossoroense PT Saudações Padre Sátiro Dantas Reitor (DANTAS, 1990, p. 24).

É inteligível a exímia capacidade que o Padre Sátiro Cavalcanti Dantas tem de afetar/mobilizar quem está a sua volta. Se pudéssemos defini-lo em uma única palavra, diríamos: multifacetado. Educador, essencialmente, comunicador, idealizador de sonhos, homem de fé. Padre Sátiro “[...] fala, ao mesmo tempo, para todos os públicos. Sabe transmitir em linguagem simples e universal. Predica sem soberba. Vai de um assunto denso a outro cotidiano, sem dificuldade alguma. Aborda questões complexas e corriqueiras com a mesma leveza” (DANTAS, 2015, p. 5).

Nesse viés, mirando a menção desses vinte e nove telegramas enviados para duas classes, fica patente a sua comunicabilidade, sua experiência em tratar com questões importantes para o mossoroense e, porque não dizer, para o Estado do Rio Grande do Norte, a saber: a educação superior. Os telegramas dos quais tratamos, dão conta de uma das maiores conquistas vistas na terra de Santa Luzia. Padre Sátiro fez o

improvável ao assumir a reitoria da UERN num momento de crise: uniu bandeiras políticas e mobilizou a imprensa local/estadual em prol de uma causa chamada educação superior, gratuita e de qualidade para todos.

O tempo passou, mas sua garra e seu destemor, ecoarão para sempre nesta instituição que traz, em sua essência, o espírito universitário livre em sua força e preponderante em seu poder de revitalização e aperfeiçoamento do homem pela educação no serviço mais significativo e duradouro prestado à comunidade, como dito alhures. Essa e outras conquistas trazidas pelas mãos de Padre Sátiro nunca envelhecerão, sobretudo, servirão de inspiração para intercambiar experiências comunicáveis genuínas e/ou perenes. Ressaltamos, por fim, à guisa de conclusão, que ele também nunca envelhecerá, pois carrega em si um espírito jovial, num corpo maturado pelo tempo vivido.

Sabendo, ainda que essa é uma discussão incipiente e, por isso, não terminante, buscamos encontrar um fecho ao debate traçado ao longo deste capítulo. Acreditamos necessário evidenciar uma memória que é descontínua, por compor diversas temporalidades, mas que é centrada no tempo e no espaço do trabalho, tal qual se deu a percepção dessa institucionalização da UERN. Esses relatos guardaram alguns momentos que são superpostos e, até mesmo, determinadas imprecisões no que se refere às datas. Além disso, consideramos uma seleção de narrativas e imagens que se revelaram expressivas na discussão desse objeto. Enunciamos que as narrativas são fruto de lembranças do passado com base do que no presente é vivido e, por isso, não é uma história da história, mas, uma história nova, agora, delineada pelo reposicionamento a respeito do passado. E qual experiência pode nos ocorrer ao longo desse processo?

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Não vivemos a experiência do outro, mas se ela nos tocar, viveremos a nossa própria. Por isso, consideramos que essa experiência comunicável pode estar elevando – não só os nossos – olhares na constituição de uma nova forma de conhecimento sobre uma história que é tão importante. Entendemos, ainda, que este trabalho pode estar alcançando mais pessoas e sendo revisitado para novas propostas, isso porque as possibilidades não são fechadas. Buscamos, ainda, criar um parágrafo final que condensasse essa rica experiência, mas as respostas do que buscávamos sobressalta as linhas comuns e se dissolve

nas reticências. E é a nossa própria experiência uma provocação que orienta a inquietação que contém: a história, mais do que registrada em documentos, precisa ser contada, ouvida, investigada, problematizada e refletida – continua e coletivamente.

Considerações Finais

Dias depois de integralizada essa discussão, retomo a escrita – a singularidade do pronome nessas páginas não destoaria da escrita plural do texto, mas objetiva trazer a minha visão, enquanto pesquisadora, se defendemos que toda experiência é própria – para analisar a conclusão dos objetivos traçados. Questionei-me sobre como se deu a institucionalização da UERN como Universidade Pública e gratuita; quem foram os seus idealizadores; quais os registros fotográficos e as memórias existentes. Essas foram angústias respondidas, mas, certamente, deram lugar a novas inquietações. Apresentei a História do Ensino Superior no Brasil, discorri sobre o surgimento da UERN como Instituição de Ensino Superior em Mossoró, a partir dos documentos oficiais e do acervo fotográfico, bem como analisei a institucionalização da UERN na perspectiva da História Oral, tendo como fonte as memórias do Padre Sátiro Cavalcanti Dantas.

Essa pesquisa não foi centrada em promover um resgate inteiro da memória dessa instituição, sobretudo, pela própria impossibilidade epistemológica de concernir tamanho conhecimento sobre toda essa realidade. Segundo, porque sou consciente – e fiz disso um fundamento teórico-metodológico – de que o conceito que eu poderia trabalhar era o de totalidade social, o que já implicou um estudo muito íntimo do conjunto das relações que modulam e ressignificam uma instituição

em seus processos sociais. Terceiro, porque um objeto mais abrangente demandaria uma pesquisa ainda mais aprofundada e um levantamento de informações de diferentes fontes de pesquisa, para além das que, ousadamente, selecionei para investigar.

Todavia, essa pesquisa se mostrou uma análise não só do que se já é, mas, do que ainda poderá ser. Se a linguagem, de fato, existe enquanto forma de expressão e representação da realidade e da memória de um povo, fiz uso desta para atingir a potencialidade do seu alcance. A educação desse olhar, enquanto uma maneira de compreender uma determinada história, como a arte de dominar novos conceitos e como o instrumento de criação de formas de sociabilidade educativa, integra o universo de que tratei: singular, complexo, estetizado pela imagem, percorrido pelas narrativas, proporcionador de experiências. É como um misto do que se revela e do que se oculta e, entre estes, o primor de quem escreve em unir todos os sentidos para a compreensão dessa história. Não basta só ver, não basta só ouvir. Temos de ver, de ouvir, de sentir, de se expor, de tocar.

Que pesquisadora seria se ficasse apenas na faceta do que é visível? Busquei o novo, e este novo é, sem quaisquer dúvidas, integrado pelo passado que foi vivido e, por vezes, calado, silenciado, afastado. Arrisco dizer que esse mundo da história é movediço, cambiante, reflexivo, mas muito fascinante. Não falo aqui de qualquer história: trato dessa história das instituições, dessa história que é imbricada à imagem e dessa história que é contada por alguém. É uma história que proporciona interpretações novas para as que já havia construído e para quem agora começou a erguer uma visão.

A utilização que fiz das fotografias me mostrou uma fascinante recriação da realidade, com mistérios percebidos nas posições, nos integrantes, nas cores. Ao selecioná-las na composição do *corpus* da

pesquisa, pensei sobre esse mistério de simulacro: o que seria real? O que oportunizaria uma reconstrução do real? Depois de muito estudar sobre elas, discorri, como consta, em uma perspectiva mediadora, entendendo-a enquanto parte desse processo social complexo, que é produzido historicamente e que, para compreendê-lo, não me bastaria uma visão curta... Precisava enxergar além, muito além da representação aparente daquelas imagens que estavam à minha frente.

Paralelamente, um novo desafio foi erguido quando vencida a escrita das imagens. Dessa vez, precisava trabalhar a oralidade, porque me deparei com uma narrativa que ampliou as dimensões dessa investigação. Poderia ter embarcado diretamente na discussão da entrevista, mas parecia tão pouco para a riqueza que a narrativa oral apresenta. Foi quando alcei debates sobre a história dessa fonte oral, seus conceitos, seus entraves, sua aplicação, suas perspectivas e o seu uso hoje. Não obstante toda a magnificência da oralidade enquanto fonte de pesquisa, busquei adentrar a personalidade e os traços de vida do Padre Sátiro Cavalcanti Dantas, mostrando a sua luta não somente na vida religiosa, mas todo o construto educativo que possibilitou à cidade de Mossoró. O padre que, gentilmente, me recebeu, proporcionando uma experiência comunicável digna dessa construção.

Convém debater, ainda, o que me marcou a respeito das imagens e da oralidade enquanto fonte de pesquisa. Quanto às imagens, percebi, como aponta os estudos de Tamanini e Souza (2021), que, mais do que um registro qualquer, elas narram a história de uma vida. O olhar para essas imagens necessita ser cuidadoso e atento e suas significações podem ser surpreendentes, porque carregam momentos e despertam memórias. Por meio das fotografias, é possível dialogar com os espaços, com as memórias, com as histórias, com os sentidos. Quando falo dessas memórias e histórias,

não são somente individuais, mas coletivas, as memórias de um povo, as suas referências que agora estão eternizadas em imagens. Foi possível observar, também com base nos autores, que essas imagens permitem facilitar as inter-relações.

Além disso, desenvolvi a percepção aguçada que Tamanini (2017) tem das imagens quando trata que elas têm uma tarefa infindável de representar ao mesmo tempo em que os seus critérios de observação são duradouros e intermitentes. Quando paramos para observar, temos impressões iniciais. Depois, quando de um novo olhar, novas são as percepções lançadas. A riqueza de possibilidades de interpretação que imagem traz a faz ser uma fonte de extrema relevância para uma pesquisa. É possível perceber as roupas, os personagens, e desvelar expressões. Pelas imagens, se traça um caminho novo, agora, respaldado por algo que se vê, se percebe e se gera uma interpretação da história para criar uma nova história.

Percebida a potencialidade dessas imagens enquanto fonte histórica, ainda é importante evidenciar o uso da oralidade, que, assim como destacou Portelli (2010), evoca memórias e estas atuam enquanto um instrumento para resgatar a história de vida das pessoas, carregadas de suas experiências, das suas impressões, das suas práticas cotidianas, daquilo que fizeram e daquilo que não se permitiram cumprir. No meio de tudo isso, a oralidade consegue devolver e desenvolver algo que nos deveria ser inato: um sentimento identitário à nossa formação enquanto cidadãos e o fortalecimento da nossa organização comunitária e da valorização das nossas instituições. Essa foi uma leitura social riquíssima, feita a partir de diversos construtos, que foram individuais, no sentido de termos ouvido uma voz, mas analisado sob uma perspectiva da totalidade social, que traz em seu bojo uma realidade coletiva, histórica e, sobretudo, viva.

Percebi, também, como aduz Bosi (1973), que a oralidade não foi abordada na tentativa de sobrepor um documento, mas de me permitir uma análise sob um novo ângulo, diferente do habitual. Desmembrei e reorganizei memórias criadas e recriadas, reconstruindo o passado, agora por uma visão do presente, o que impõe possibilidades, mas também, limites: requer ouvido atento, escrita coesa e sensibilidade. Os dizeres registrados nessa pesquisa revelam, por si só, a relevância da oralidade enquanto uma fonte de pesquisa. Há, pois, ainda que se constatar, que a memória e a oralidade são fundamentais não apenas enquanto um método de pesquisa, mas na manutenção de uma história, de um legado, de uma identidade que tocou a geração passada, permanece nessa e atravessará as novas gerações.

Depois de arrematada essa discussão sobre as imagens e a oralidade, resgato uma escrita, ainda mais particular, para deixar nestas páginas mais que construtos teóricos, percepções e projeções. Peço licença ao leitor para apresentar questões que me afetaram durante esse processo. Me pego agora saudosa... Como finalizar o intenso caminhar que travei e/ou vivenciei nessa produção acadêmica? Quantas experiências pude somar nessa trajetória? Quantos saberes pude adquirir? O que, do ontem, consegui resgatar e hoje está revestido por uma nova discussão? O que é, mesmo o tempo e o que dele consigo saber? Cabe aqui, essencialmente, mencionar o tempo presente, o hoje, o que o circunda.

Me serve de pano de fundo à discussão sobre temporalidade, o trecho de uma canção de Engenheiros do Hawaii (2007) que trata das incertezas sobre a vida e tudo que ela abarca: “Pode ser pra sempre, pode não ser mais, pode ter certeza e voltar atrás, pode ser perfeito, fruto da imaginação [...] pode correr risco, arriscado sempre é, só não pode o medo te paralisar”. Não foi fácil fazer ciência/pesquisa neste período pandêmico. Perdi o

controle sobre a existência, muito do que idealizei e desejei ficou apenas no campo das ideias. Talvez este tenha sido mesmo o melhor campo para que eu pudesse desenvolver a pesquisa: fiquei mais introspectiva para resgatar a necessidade de conversar; fiquei mais isolada para perceber a saudade que tenho do abraço.

Na escrita acadêmica, em si, independentemente de estar cerceada em minha liberdade, fui procurando formas de burlar as adversidades que se apresentavam e encontrar maneiras de investigar. Cito a impossibilidade primária do contato físico com meu entrevistado, peça chave para a feitura desse trabalho, como sendo a principal barreira e o que muito me preocupou. Quantas vezes refiz o percurso metodológico em minha mente e em todos eles a entrevista se configurava como ponto fulcral para a concretização desse estudo. Então, já pensando em realizar o contato de modo virtual, veio a resposta tão esperada: Padre Sátiro me receberia pessoalmente e me concederia a entrevista.

A partir desse instante comecei a preparar a mente e o coração para essa vivência que me marcaria profundamente como pesquisadora. A experiência – e assim posso chamar – foi enriquecedora. Larrosa (2002) afirma que o sujeito da experiência é tudo, menos o da informação, da opinião, do julgamento. Esse sujeito não precisa estar, necessariamente, sempre de pé, erguido. Mas que é receptivo, padecente, aceitante. É o que o autor complementa: a experiência é uma paixão. A lógica da experiência não partiria da ação, nem da reflexão de quem agiu, mas das condições de paixão e da reflexão sobre si e sobre o outro enquanto sujeitos passionais. A paixão é, para Larrosa (2002), o aceite do risco de expor-se a viver e, enquanto pesquisadora em um cenário pandêmico, necessitei de paixão em experimentar, em aceitar, em fazer, em dar abertura, em dispor-me.

Nessa experiência, antes de ser um sujeito de partida, precisei ser um ponto de chegada, porque esse é o perfil do sujeito que recebe, que dá lugar ao que veio, que lembra. Tentei não esquecer de nada, porém não lembrei de amansar a alma para conhecer realmente essa personalidade notável. Padre Sátiro é personagem conhecido por todos os mossoroenses, mas eu tive a honra de conhecê-lo em seu lugar mais secreto: a memória. Como educadora, já vivenciei outros momentos semelhantes, tenho contato com muitas pessoas, escuto muitas coisas e participo de muitas histórias. Entretanto, estar na condição de entrevistadora diante de uma pessoa que dedicou inteiramente sua vida a coletividade afluou em mim uma gama de sentimentos, dentre eles gratidão, esperança e coragem para prosseguir.

Não cheguei, necessariamente, onde eu esperava. Fui além, porque ouvi relatos que perpassaram o que eu julgava saber. Viver a experiência não se trata mesmo de chegar em um objetivo preciso, em algo que se imaginou por muito tempo, mas é estar aberto para o que não se pode antecipar, ou prever, ou predizer, ou conhecer. A experiência é um território de passagem, uma superfície muito sensível, que precisa deixar marcas, deixar vestígios, deixar efeitos. As marcas que em mim ficaram, me fizeram abrir os olhos para novas perspectivas: a necessidade de elevar a biografia desta personalidade notável que é o Padre Sátiro Cavalcanti Dantas. Não obstante a sua vida forte, seus traços de luta na educação precisam ser resguardados, recontados e compartilhados. Não basta que fiquem em livros, compondo armários, ou em artigos, preenchendo nuvens digitais, mas que chegue ao outro, que o próximo consiga ouvir e entender mais das suas memórias. A necessidade que nesta parte faço notar não é a de fazer história, porque assim o Padre Sátiro já o fez, mas o de estar na história e ser lembrado nela.

Registrada a importância do Padre Sátiro no contexto dessa investigação, ainda preciso arrematar o que foi abordado sobre a institucionalização da UERN, a estimada universidade da qual fiz e faço parte. Ao longo de toda essa pesquisa, busquei evidenciar a necessidade de salvaguardar o patrimônio histórico dessa instituição. Percebi que os lugares de memória são poucos criados e/ou explorados, mas a escola, especificamente, parece ser, dentre os lugares, o mais esmaecido. É por isso que procurei traçar esse intenso debate. A UERN se instituiu não somente pelos papéis que foram entregues na sessão, mas pelos sentimentos, pela força de pessoas que encabeçaram essa luta, pelas vivências criadas nesses lugares. Essa memória precisa ser fortalecida, porque ela mobiliza novas lutas, porque mantém acesa a chama que orientou essa condução. A história oral é, sobretudo, política, mobilizando lutas. A institucionalização da UERN é, pois, um exemplo primeiro dessa luta política.

Certamente, ainda são visões que necessitam ser aprofundadas e sobre as quais me debruçarei nas investigações que se seguirão. No momento, ciente de que fiz cumprir o que propus nessa pesquisa, desejo agora pausar os debates. Considerando a incipiência, haja vista não são discussões terminantes, ainda há muito o que se pensar, o que se debater, o que se escrever. Essas páginas são poucas para o tamanho da discussão que carrega, uma vez que me serviu para perceber que a História da UERN é muito mais do que qualquer documento – mesmo porque pode se extraviar, se perder, se esquecer –, mas sim, um monumento histórico vivo e, por isso, um lugar de memória que imortaliza o objeto e merece espaço para ser eternizado

Referências

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBERTI, V. **Ouvir e contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, 196 p.
- ALBERTI, V., FERNANDES, T. M.; FERREIRA, M. M. (orgs). **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204p.
- ARAGÃO, M.; TIMM, J. W.; KREUTZ, L. **A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 28-41, maio/ago. 2013.
- ARROYO, M. G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M.G (org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo, Ed. Loyola.1986.(p.11-53).
- ATKINSON, R. L. **Introdução à Psicologia**. 13.ed. São Paulo: Artmed, 2002.
- BASTOS, C. P. S. História e Psicologia: ferramentas para entender a educação brasileira. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREMO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Org.). **Clio-psique paradigmas: historiografia, psicologia, subjetividade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ, 2003.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris, François Maspero, 1971.

BAUER, C. Apontamentos sobre a produção do conhecimento científico e a construção do conceito de historicidade. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BLOCH, M. A história, os homens e o tempo. In: **APOLOGIA da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, ed. 2001, p. 51-68.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 27 nov. 2019.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2005.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos; ver. Técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CASSAB, L. A.; RUSCHEINSKY, A. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. **Biblos**, Rio Grande, 16: 7-24, 2004.

CIAVATTA, M. (coord.); Elisa Tavares Duarte [et al]. **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

Clavatta, M.; Reis, R. R. (orgs.). **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

Coimbra, C.M. B. — Desvios e Lacunas na formação do Psicólogo: a quem servem? *Revista Pro-Psi*, Conselho Regional de Psicologia, 5 (6): 10.11, ano 2, setembro, 1985.

Cunha, L. A. **A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

Cury, J. R. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

Dantas, S. C. Entrevista e memória: institucionalização da UERN. [Entrevista concedida a] Gislânia Dias Soares. Relato oral. Mossoró, 2020.

Dantas, S. C. **Os bastidores de uma luta**. Mossoró: FUNCERN, 1990.

Dantas, S. C. **Relexões**: programas da FM Educativa Santa Clara. Org. Crisanto Borges, Pe., Mossoró-RN: Sarau das Letras Editora, 2015.

Defato, J. Jornal Defato.com. Mossoró e o RN celebram os 90 anos de idade do padre educador Sátiro Dantas. 2020. Disponível em: <https://defato.com/mossoro/86424/mossor-e-o-rn-celebram-os-90-anos-de-idade-do-padre-educador-stiro-dantas>. Acesso em 15 de maio de 2021.

Fávero, M. L. **Universidade e Poder**. 2 ed. Ver. Brasília: Plano, 2000.

Fernandes, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, M. M. **História, tempo presente e história oral**. Topoi: revista de história, Rio de Janeiro, UFRJ, Programa de Pós-graduação em História Social, 7 Letras, n. 5, p. 315-340, set. 2002.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FVG, 1996.

FILHO, Carlos Fragoso. **Universidade e sociedade**. Campina Grande: GRAFSET, 1984.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigues S. (Org.). **Cadernos do Patrimônio Cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: SECULTFOR/IPHAN, 2015, v. 1.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 17^a ed. 1987.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar, esquecer, lembrar**. São Paulo: Ed. 34, 1994.

GARRIDO, Joan dei Alcàzar. As fontes Orais na Pesquisa Histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Vol. 13, n. 25/26, Ago. 1993

GENOVESI, G. **Pedagogia**: dall'empíria verso la scienza. Bologna, Pitagora, 1999.

GLEISER, M. **A harmonia do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 249.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

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

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2017 - **Notas Estatísticas**. Disponível em: <http://inep.gov.br/dados/notas-estatisticas>. Acesso em 03 de abril de 2019.

KOSSOY, B. **Fotografia & História**. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia**: O Efêmero e o Perpétuo. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, nº 19, 2002.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LEMOS, Carlos A C. **O que é patrimônio histórico**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LE VEM, M. M. et al. História Oral de vida: o instante da entrevista. In: VON SIMSON, O. R. M. (Org.). **Os desafios contemporâneos de história oral**, 1997.

LOMBARDI, J. C. “História e historiografia da educação: atentando para as fontes”. In:

LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Org). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-176.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 606 p.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: 15 Edições Melhoramentos, 1978.

LUCCHI, P. La prima istruzione. Idee, metodi, libri. In: BRIZZI, G. P. (a cura di). **Il catechismo e la grammatica**. 2 v. Bologna: Il Mulino, 1985, v. I, p. 25-82.

MACHADO, V. M. P. S. **A influência da emoção na memória e no aprendizado**. (Monografia). Rio de Janeiro, 2011.

MAGALHÃES, J. P. **Contributo para a história das instituições educativa**: entre a memória e o arquivo. Braga: Universidade do Minho, 1996.

MANACORDA, M. A. **História da Educação da Antigüidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCÍLIO, Maria Luiza, **História da escola em São Paulo e no Brasil**. S. Paulo: Imprensa Oficial, 2014. p. 83.

MARTINS, A. C. **Ensino superior no Brasil**: da descoberta aos dias atuais. Acta Cir. Bras. vol.17 suppl.3 São Paulo 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001. Acesso em mar 2020.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História Oral como fonte: problema e método. *Historiæ*, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

MATTOS, P. L. **Quadro Histórico da Política de Supervisão e Controle do Governo sobre as Universidades Federais Autárquicas**. Universidade Brasileira: Organização e Problemas 1985, p.14–28.

MAUAD, A. M. **Através da Imagem**: Fotografia e História – Interfaces. In.: Revista Tempo. Rio de Janeiro, Vol. 1, nº2, 1996.

MAUAD, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, E. de F. F. de; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. In: IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais do IX Anped Sul**, Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 01-15.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento** - pesquisa qualitativa em saúde. 4ª edição São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC - ABRASCO, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. E-mec - Sistema de regulação do ensino superior. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 06 a 11 maio de 2019.

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. **MÉTIS: história e cultura**, v. 5, n. 9, p. 11-23, jan./jun. 2006.

MORRISEY, C. T. On Oral History Interviewing. In: Perks e Thomson (orgs.). **Oral History Reader**, 1970, p. 107-108.

NORA, P. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História, São Paulo, projeto História, n. 10, dez. 1993.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n.5, p.7-64,1993.

PASSERINI, L. Work Ideology and Consensus under Italian Fascism. In: Perks e Thomson – **Oral History Reader**, 1979, p. 53-62.

PENNA, T. A nova barbárie segundo Benjamin. **Anais do IV colóquio internacional cidadania cultural**. 2009.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda., 2005.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1989.

PORTELLI, A. **What Makes Oral History Different**, 1979, p. 69.

RAMOS, J. F. P.; MAIA, G. B.; CHAVES, S. A. Trabalho docente alienado. 2007.

REVISTA ACONTECE. Revista Acontece. **64 anos de sacerdócio**. 2018. Disponível em: https://issuu.com/revistaacontece8/docs/revista_acontece_para_portal. Acesso em 27 de março de 2021.

RICHARDSON, [et al]. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, M. J. Evolução da Educação no Brasil, 1970-2003. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 351-375, ago./dez. 2005

ROBERT, P.. **Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française**. Paris, Société du Nouveau Littré, 1978.

RODRIGUES, N. **Da Mistificação da Escola à Escola Necessária**. São Paulo, Ed. Cortez, 1992.

ROLIM, C.; SERRA, M. **Universidade e Região: ser da região X estar na região**. 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, Lisboa, 2010.

ROSSATO, R. **Universidade:** nove séculos de História. Passo Fundo: UPF, 2005.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990).** Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANFELICE, J. L. Instituições Escolares no Brasil: **conceito de reconstrução histórica.**/ Maria Isabel Moura Nascimento...[et al.],(orgs.). História das instituições escolares Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SO: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção memória da educação).

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. Imagens são óbvias ou astuciosas? **LÍBERO** – São Paulo – v. 17, n. 33 A, p. 13-18, jan./jun. de 2014

SANTOS, O. J. **Pedagogia do Conflitos Sociais.** Campinas, Papirus. 1992. p.142.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação:** do debate teóricometodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª Ed. **Revista Campinas**, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras Aproximações. 9a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Abr. 2007, vol. 12, n. 34, p. 152-165. ISSN: 1413-2478.

SCHNEIDER, L. **Educação e desenvolvimento**: um estudo do impacto econômico da universidade federal no município de Santa Maria (RS). UNIFRA: Santa Maria, 2002.

SLIM, H.; THOMPSON, P. Ways of Listening, In: Perks e Thomson (orgs.). **Oral History Reader**, 1993, p. 114-15.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, EdUNESP, 1998.

TAMANINI, Paulo Augusto (org.). **História ensinada:** uma Prosopografia do Ensino de História no Brasil. Curitiba: CRV, 2020.

TAMANINI, Paulo Augusto. Os ícones e seus signos: a aplicabilidade das imagens nas pesquisas e estudo da história do império bizantino. **História: Questões & Debates**, Curitiba, volume 65, n. 1, p. 337-358, jan./jun. 2017.

TAMANINI, Paulo Augusto.; SOUZA, Maria do Socorro. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 16. N. 38, Jan/Abr. 2021. Ahead of Print. DOI 10.17648/educare.v18.25363 - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TERRA EDUCAÇÃO. **Conheça a UERN**. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/conheca-a-universidade-do-estado-do-rio-grande-do-norte-uern/>. Acesso em 03 de abril de 2019.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRINHA, F. **Dicionário latino-português**. 3^a ed. Porto, Marânus, 1945.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

UERN. **Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas**. Disponível em: <http://www.uern.br/site/dain/default.asp?item=historico>. Acesso em 03 de abr. 2019.

UERN. **Histórico da Instituição**. Disponível em: <http://portal.uern.br/historia>. Acesso em 03 de abr. 2019.

UERN. **Museu Virtual**. Disponível em: <http://portal.uern.br/historia>. Acesso em 03 de jan. 2020.

UERN. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em História Campus Central - Mossoró/RN**, 2018.

VALENÇA, A. Anunciação. In: VALENÇA, A. L.P: **Anjo Avesso**, Ariola Discos / Polygram, 1983. Faixa 2.

VANDRÉ, Geraldo; BARROS, Théo. Disparada. In: RODRIGUES, Jair. L.P: **O sorriso do Jair**. PHILIPS, 1966. Faixa 1. Disco de vinil.

VELLOSO, J. **O PIBIC e a formação de cientistas**. Brasília, DF: NESUP, 2000.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932**. Bragança Paulista, 2002.