

Formação de Professores(as) Ruralistas em Juazeiro do Norte-CE, 1934 - 1973: um projeto emancipatório

PEDRO FERREIRA BARROS



Fonte: Arquivo de Merandolina F. Barros. Formandos(as) da turma de 1959 em companhia do(as) docentes: Zuleica Soares, Elias Rodrigues Sobral e Ivone Souza..

**Fortaleza
Jun/2011**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) RURALISTAS
EM JUAZEIRO DO NORTE (CE) (1934-1973):
UM PROJETO EMANCIPATÓRIO**

PEDRO FERREIRA BARROS

Jun/2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) RURALISTAS
EM JUAZEIRO DO NORTE (CE) (1934-1973):
UM PROJETO EMANCIPATÓRIO**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, para obtenção do Título de Doutor em Educação, elaborada sob a orientação do Professor Doutor José Ribamar Furtado de Souza.

Jun/2011

PEDRO FERREIRA BARROS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) RURALISTAS EM
JUAZEIRO DO NORTE (CE) (1934-1973): UM PROJETO
EMANCIPATÓRIO**

Esta Tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de
Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Ceará – UFC.

Em 13 de junho de 2011

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Ribamar Furtado de Souza - UFC

(Orientador)

Profª Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante - UFC

Profª. Dra. Maria Socorro Lucena Lima - UECE

Profª Dra. Ana Elisabeth Bastos Miranda - UFC

Profª Dra. Risomar alves dos Santos – UFCG

Jun/2011

Sem muitas palavras, discurso ou um tratado de agricultura, ele nos passou a sua experiência da importância do trabalho com as suas etapas sucessivas e as metas a serem atingidas. Foi um trabalho realizado com satisfação e não por obrigação. Talvez fosse este o método como vinha sendo ensinado gerações após gerações, o qual, pela sua adequação, conferia, responsabilidade, competência, honestidade, solidariedade, humildade, perseverança, dedicação e alegria.

(Merandolina F. Barros).

DEDICATÓRIA

Àqueles a quem eu devo tudo: meu pai *Felix de Barros Barbosa (Seu Barros)* e minha mãe *Francisca Ferreira Barros (Dona Nenza)*, com os quais toda a minha história foi iniciada.

(In memorian)

AGRADECIMENTOS

Ao professor José Ribamar Furtado de Souza, meu orientador, pela confiança depositada no projeto, e por todo o apoio, atenção e dedicação a esse trabalho.

À professora Maria Juraci Maia Cavalcante, por sua inestimável contribuição teórica, seja através das suas aulas, de seus textos ou das sugestões apresentadas nos momentos de qualificação deste trabalho.

À professora Zuleide Fernandes Queiroz, pelo interesse demonstrado, pelas sugestões e ajuda teórica.

À professora Maria Socorro Lucena Lima, também ex-aluna da Escola Normal Rural e ex-professora do Centro Educacional Professor Moreira de Sousa, pela sua contribuição como pesquisadora da educação em Juazeiro e como membro da banca examinadora.

À professora Ana Elisabete Bastos Miranda e à Professora Risomar Alves dos Santos por aceitarem fazer parte da banca examinadora.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, meus mestres, dos quais tive o privilégio de receber sábias lições; carregarei de todos eles saudosa memória.

A minhas irmãs Merandolina e Zelinda que me acompanharam na trajetória do doutorado, caminho feito de alegrias, mas, também, de tristezas com a convalescença de nossa mãe e sua passagem para a eternidade.

Ao irmão Antonio e às irmãs Zely e Tereza, subvertendo a distância física eles faziam-se sempre em torno, unidos e prontos a ajudar.

À amiga Núbia Ferreira Almeida, companheira na caminhada pela UFC durante o curso, pelas trocas intelectuais e estímulos que nos prodigalizou e pela relação fraterna e cúmplice que estabelecemos a décadas na nossa caminhada terrena.

Aos funcionários e à coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, pela atenção e apoio dispensados.

Às professoras pesquisadas Assunção Gonçalves, Valba Gondim de Sousa e Merandolina Ferreira Barros, cujas narrativas de história de vida fomentaram esta reflexão sobre a educação, portanto, co-autoras desta tese.

A Marlene Melo, Mundinha Paiva, Irenilce Xavier e Antélvia Cândido, também professoras da Escola Normal Rural, pelas memórias partilhadas com o pesquisador.

A todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho os nossos sinceros agradecimentos.

Ao Departamento de Economia da URCA, pela acolhida e pela compreensão ao longo destes quatro anos.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudo para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é conhecer como a formação recebida da Escola Normal Rural de Juazeiro - ENRJ contribuiu para a conquista de espaços de emancipação por ex-alunas nas suas trajetórias de vida, para identificar práticas educativas e culturais usadas, que possam iluminar o processo de educação das gerações presentes contribuindo para a elaboração de políticas públicas. Para este fim foi focado o período de 1934 a 1973, tempo durante o qual foi executado o projeto de formação de professores rurais. A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida nos níveis descritivo e explicativo como estudo de caráter sócio-antropológico e histórico, numa abordagem fenomenológica na perspectiva da etnometodologia. Os sujeitos da pesquisa foram professoras formadas pela ENRJ. Na execução do trabalho de campo foram colhidas através de entrevistas semi-estruturadas quatro relatos histórias de vida de ex-alunas formadas nos anos de 1938, 1942, 1950 e 1959, e, cinco depoimentos de ex-alunas, gravados do arquivo da Sala de Memória Amália Xavier de Oliveira, datada de 2009, narrando memórias de suas vivências na família, escola, sítios, cidades, e práticas profissionais, os quais, como resultados da pesquisa foram analisados para resposta à pergunta central que relaciona formação e emancipação. Foram usadas fontes de outras naturezas como: registros escolares, discursos de autoridades, professores e alunos, e a fonte hemerográfica. No percurso teórico-metodológico a oralidade é destacada como importante fonte de pesquisa. Coloca-se, por este meio, no âmago da história educacional cearense de meados do Século XX, a mulher, a educadora, a professora normalista, sua formação ruralista em Juazeiro do Norte e a questão da sua emancipação pela educação e pelo trabalho.

Palavras Chave: Formação de professores; História de vida; Memória; Emancipação;

ABSTRACT

The objective of this work is to know as the received formation of the Rural Normal School of Juazeiro - ENRJ contributed to the conquest of emancipation spaces for former-students in your life paths, to identify educational and cultural practices used, that they can illuminate the process of education of the present generations contributing to the elaboration of public politics. For this end the period from 1934 to 1973, was focused time during which the project of rural teachers' formation was executed. The research of qualitative nature was developed in the descriptive and explanatory levels as study of partner-anthropological and historical character, in an approach fenomenológica in the perspective of the etnometodologia. The subject of the research were teachers formed by ENRJ. In the execution of the field work they were picked through interviews semi-structured five reports histories of former-students' life formed in the years of 1938, 1942, 1950 and 1959, narrating memoirs of your existences in the family, ranches, city, school and professional practices, the ones which, as results of the research they were analyzed in response to the central question that relates Formation and emancipation. Sources of other natures were used as: school registrations, speeches of authorities, teachers and students, and the source hemerográfica. In the theoretical-methodological course the oralidade is detached as important research source. It is placed, for this middle, in the pulp of the from Ceará educational history of middles of the Century XX, the woman, the educator, the teacher elementary school teacher, your formation ruralist in Juazeiro of the North and the subject of your emancipation for the education and for the work.

Words Key: Teachers' formation; Memoir; Memory;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ILUMINANDO A QUESTÃO: cotejo teórico e metodológico	
2.1. Novos olhares da História e novas histórias do cotidiano	22
2.2. Num olhar sócio-antropológico e político, a questão da mulher	29
2.3. Memória e narrativa de história de vida como recurso da História	33
2.4. O gênero como ferramenta analítica e política	36
2.5. A compreensão hermenêutica e dialética na interpretação do fenômeno	41
2.6. Entretecendo um olhar pós-crítico de educação	46
2.7. Procedimentos e técnicas adotadas para o estudo	52
3. AS TEIAS DO ATO: o Juazeiro como contexto	
3.1. A gênese de uma cultura singular	57
3.2. Aspectos geográficos, sócio-econômicos e políticos	63
3.3. A construção da cidadania: uma identidade cariariense?	71
3.4. Desenha-se um projeto educacional: primeiros esboços	74
3.5. A via educacional como alternativa: mas, qual educação?	79
3.6. A construção de uma escola para formar professores	84
3.7. Consolida-se o ideal educacional?	89
3.8. O ruralismo pedagógico e o ensino técnico rural: discutindo conceitos	95
3.9. Processando resultados parciais	97
4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) EM JUAZEIRO (CE)	
4.1. A contextura de formação de professores ruralistas	101
4.2. O perguntar como “largada” para a compreensão	105
4.4. A noção de dívida ou pré-compreensão do social	108
4.2. Juntando peças, descobrindo histórias	115
5. ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA	
5.1. A educação como sobrevivência e busca de mobilidade social (<i>Pesquisador</i>)	121
5.2. Encontrando espaços de emancipação (<i>Assunção Gonçalves - 1938</i>)	143
5.3. A eterna normalista (<i>Valba Gondim - 1950</i>)	153
5.4. Aprendizagem: uma relação com o saber (<i>Merandolina F. Barros - 1959</i>)	168
6. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	184
6. BIBLIOGRAFIA E FONTES	198
7. ANEXOS	206

INTRODUÇÃO

Estudar a proposta de formação de professores(as) ruralistas desenvolvido pela Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – ENRJ (Anexo I), para conhecer como a formação nela recebida contribuiu para a conquista de espaços de emancipação por ex-alunas nas suas trajetórias de vida, foi o objetivo geral deste trabalho, a partir do qual se construiu o eixo ao longo do qual foi conduzida a investigação, através da qual se procurou saber: quais fundamentos filosóficos e epistemológicos que dão suporte à proposta; qual a compreensão de emancipação humana ou de autonomia que orientava o projeto; quais as práticas educativas e culturais (saberes) usadas como recurso pedagógico no processo escolar; como as alunas construíram ou se apropriaram de seus saberes; que saberes podem ser retirados da experiência destas mulheres e como estes podem ser usados para iluminar o processo educativo das gerações presentes e para informar as políticas educacionais. Estas são questões a partir das quais foram constituídos os passos a serem dados para a realização do propósito maior que orientou este trabalho, cujo principal escopo foi apresentado inicialmente.

Urdindo história, educação, cultura e política, procurou-se reconstituir o tecido histórico do Juazeiro, resgatando o processo do desenvolvimento da educação escolar e os seus significados, na perspectiva de fazer o dimensionamento da formação possível de professores(as) ruralistas oferecida pela ENRJ, no período de 1934 a 1973, em Juazeiro do Norte-CE . A busca de respostas para as questões levantadas conduziu ao desenvolvimento de um estudo de natureza qualitativa. Assim, a opção pela abordagem fenomenológica pareceu a mais adequada tendo em vista que os investigadores qualitativos visam, principalmente, captar os significados que os fatos e interações têm para as pessoas comuns e situações singulares (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 53-54).

A compreensão de que os fenômenos têm as suas ocorrências altamente influenciadas pelas circunstâncias do meio, justificou a preocupação com a construção de uma leitura do ponto de vista da totalidade, a qual somente poderia ser obtida mediante o que se costuma denominar na prática acadêmica de contextualização do objeto. Constituiu-se, então, tarefa fundamental estabelecer com fidelidade o contexto no qual o objeto estava imerso. Portanto, procurou-se conhecer e registrar como foi construído o cenário no qual ex-alunas da ENRJ, mulheres de diferentes gerações, encontravam-se inseridas, e onde, mediante múltiplas interações viveram experiências formadoras que lhes permitiram o aprendizado e a incorporação de práticas educativas e culturais que depois passaram a usar como ferramentas pedagógicas no exercício profissional do magistério.

Com essa intenção justificou-se o desejo de encontrar a compreensão mais adequada e profunda do contexto sócio-cultural e da dinâmica econômica e social de Juazeiro no período de 1934 a 1973, durante o qual foi executado o programa de formação de professores ruralistas pela ENRJ. A elaboração do resgate histórico de sua constituição como povoado e da luta pela autonomia política como município, em todos os seus aspectos (histórico, econômico, social, cultural, e político), foi considerado de capital importância para o alcance dos objetivos. Este foi feito através de uma abordagem que busca conhecer desde as origens, tendo em vista ser muito recente a sua formação, e cuja peculiaridade, entende-se, determinou uma forma especial de crescimento populacional, desenvolvimento econômico, evolução sócio-cultural e política e, por tudo isso, um tipo especial de inserção e projeção no âmbito da sociedade cearense e brasileira.

Neste sentido, foi adotada a perspectiva da etnopesquisa que se constitui a partir da inspiração e da tradição etnográfica e lança mão à descrição como princípio para a compreensão, valendo-se da noção de descrição densa de Geertz (1978). Esta supõe a presença do pesquisador *in locu* e, considerando o envolvimento deste com a situação estudada, procura superar a visão ingênua e a perspectiva de neutralidade da ação humana e da própria construção social da ciência como produção cultural, e por esse meio, como poder que é constituído sócio-culturalmente. A etnopesquisa traz a voz do ator e a sua versão da história para a análise e para a composição conclusiva do estudo, valorizando o papel da linguagem na constituição do saber. Assim, os sujeitos da pesquisa assumem papel ativo como construtores pela mediação da linguagem e do relato de sua experiência, pelo que, se tornam estruturantes em meio às estruturas que, muitas vezes, os configuram (MACEDO, 2000, p. 10).

A etnopesquisa se diferencia da etnografia quando exercita uma hermenêutica de natureza sócio-fenomenológica e crítica, produzindo conhecimento indexado, um conceito caro à teorização etnometodológica, sua inspiração teórica fundante (MACEDO, 2000, p. 09)

Considerou-se para efeito desta reflexão, que a formação do Juazeiro teve início com a chegada do Padre Cícero, em 1872¹. Com o seu esforço para desenvolver um trabalho evangelização da população ele reforçou os elementos que foram usados na construção de uma cultura local com fortes traços característicos da religiosidade popular, desenvolvida pelas populações sertanejas do interior nordestino. Assim, Juazeiro surgiu como centro

¹ O pesquisador reconhece, não obstante, a existência da corrente de pensamento que atribui a formação inicial do Juazeiro ao Padre Pedro Ribeiro (ALENCAR E MENEZES, 1989, p. 20), neto do Brigadeiro Leandro Bezerra Monteiro, o qual seria o fundador da cidade.

místico e se desenvolveu como um grande fenômeno de religiosidade popular. Em consequência dessa particularidade cresceu muito e rapidamente, constituindo-se, na atualidade, no maior centro do catolicismo popular da América Latina e o segundo maior centro de romarias do Brasil, depois de Aparecida do Norte, no Estado de São Paulo². Por esse motivo, a tarefa de (re)contar a sua história não poderia ser feita dissociada da abordagem do “fenômeno religioso”, envolvendo atores sociais que se projetaram na iconografia regional e nacional com isso elevando o significado do “local” no âmbito da totalidade histórica nacional.

Embora se tratando de uma abordagem de natureza sócio-antropológica e política o seu campo de aplicação é a educação. Com a intenção de construir uma visão crítica fundamentou-se no diálogo com as ciências humanas como a Antropologia, a Economia, a Sociologia e a psicologia. No percurso teórico-metodológico buscou-se orientação na Nova História Cultural cujos fundamentos se encontram nas idéias apresentadas pela Escola de Annales, na segunda década do Século XX, identificada com a História das Mentalidades. Assim, recorreu-se a Vainfas (2002) que propõe uma história problematizadora do social, cujas idéias serão melhores apresentadas no primeiro capítulo, denominado Iluminando a questão: cotejo teórico e metodológico

Justificou-se ainda pela particularidade contextual da localidade uma abordagem na perspectiva da Micro História inspirada em Reznick (2002) para quem “o espaço local alçado em categoria central de análise constitui uma nova possibilidade de estudo no quadro das interdependências entre agentes e fatores determinantes de experiências históricas eleitas pela lupa do historiador”.

A articulação do local com o regional e deste com o nacional não é possível ser feita atendendo aos interesses de todos os segmentos. Assim, a história do Juazeiro tem sido contada segundo os interesses da elite hegemônica, priorizados em detrimento dos interesses da maioria, a qual foi ao mesmo tempo subordinada e colocada em relação de dependência e exploração. É segundo esta ótica específica que no quadro de conjugação de forças na teia das relações locais, que o Padre Cícero tem sido situado na produção literária e acadêmica como o patriarca do Juazeiro e liderança política na Região do Cariri.

Não obstante as escolhas teóricas referenciadas, fez-se largo uso da historiografia produzida acerca do “fenômeno Juazeiro”. Foram de grande valor os trabalhos de

² A visitação à Basílica de Nossa Senhora Aparecida, Padroeira do Brasil, em Aparecida do Norte - SP, erigem esta cidade como maior centro de romarias do Brasil, conforme dados do Guia JUANORTE – Romarias – 24/10/2010, Edição 105. <http://www.juanorte.com.br/guiaromarias.html>

pesquisadores acadêmicos como Ralph Della Cava (1976), Luitgarde Oliveira C. Barros (2008), entre outros também relevantes como os de Renata Paz Marinho (1998), Maria do Carmo P. Forti (1999, 2009), Azarias Sobreira (1969), Generosa F. Alencar e M^a de Fátima Menezes (1989, 1995). Foram privilegiados os trabalhos de Amália Xavier de Oliveira (1969, 1984), bem como a entrevista concedida por esta, em 1984, para o Núcleo de Documentação Cultural da Universidade Federal do Ceará - NUDOC/UFC, a qual teve como entrevistadores Francisco M. Ribeiro e o Prof. André Haguette, pela riqueza da contribuição que estes trazem para a história da formação do Juazeiro e da educação no município, motivo pelo qual ela é considerada mais do que uma simples narradora do Padre Cícero. Pelo mesmo motivo, fez-se uso da obra “Cartório como fonte de pesquisa” de Paulo Machado (1994). Sobre a educação no Estado do Ceará, o ensino rural e a ENRJ, foram usados os estudos de Plácido A. Castelo (1951, 1970), e os trabalhos acadêmicos Mirelle Araújo da Silva (2007, 2010), Fátima M^a Leitão Araújo (2007). Representou valiosa contribuição, também, as pesquisas dos docentes da URCA professor José Nilton de Figueiredo (2002) e das professoras Antonia Otonite Cortez (2001) e M^a de Lourdes Araújo (2005), as quais tiveram como objeto o estudo de aspectos sócio-culturais, econômicos e políticos que tiveram influência na organização e na diferenciação da cultura romeira.

Para se conhecer a contextura da formação de professores na ENRJ, recorreu-se à análise textual de fontes secundárias como as Atas do Instituto Educacional, Atas de Colação de Grau e o Livro de Registro de Ocorrências da ENRJ, o jornal escolar “O Lavrador” e mais publicações em revistas, periódicos, registros em Cartórios, e outros documentos, escolares ou não. Este material constitui a terceira parte deste trabalho denominada: A formação de professores(as) em Juazeiro-CE

Tratando-se de uma investigação onde seriam utilizados predominantemente fontes primárias, usou-se como recurso para a obtenção de informações a narrativa de história de vida na forma de relatos (auto)biográficos e biográficos escritos, e, também, colhidos mediante entrevistas semi-estruturadas. Por intermédio destes foram perseguidos os objetivos do trabalho, mediante a identificação e análise de práticas educativas e culturais. A busca dos “significados” que os sujeitos atribuem às coisas e à sua vida foi o foco da atenção do investigador. O alcance do termo “significados” extrapola o sentido de natureza simbólica da vida social e, por sua vez, assinala o fato de que a ação humana comporta uma elaboração pessoal do sujeito, não sendo tão previsível e tão determinada em seu desenrolar (MACEDO, 2006, p. 11)

Denominou-se O Juazeiro: as teias do ato o estudo do entorno o qual foi iniciado com a abordagem de aspectos culturais, geográficos, econômicos e históricos, os quais permitiram identificar determinações ambientais que atuaram na formação do Juazeiro no sentido da construção de uma cultura peculiar e uma costura política bem própria. Esse enfoque de cunho mais estrutural da sociedade visou a percepção da superestrutura ideológica. Em seguida, a análise do desenvolvimento da educação, compreendida como alternativa à política no esforço pelo desenvolvimento econômico e social. E, finalizando, a consolidação do ideal educacional foi representado pela implementação do programa de formação de professores ruralista, seguido de algumas considerações, como resultado da interpretação das informações colimadas.

Por sua vez, o pesquisador procurou também se identificar como sujeito e como profissional na primeira parte do trabalho que foi intitulada Trajetória do pesquisador: enredando-se com o tema. Ele procura deixar clara a posição de onde fala mostrando como na seu percurso de vida e formação escolar e acadêmica foi se envolvendo com as questões relacionadas à educação, à emancipação humana e à formação de educadores. A sua imersão no objeto de estudo permitiu uma construção singular e uma análise *sui generis* da educação tendo em vista que ele conta a história da educação em Juazeiro e do próprio Juazeiro sob uma ótica inusitada, a do “sujeito”³ adventício, sertanejo e romeiro, com o concurso de narrativas de história de vida de ex-alunas da ENRJ, que foram também professoras deste estabelecimento de ensino. Vale considerar que ao mesmo tempo em que (re)construía a sua trajetória de vida o pesquisador estava inaugurando e testando os recursos de caráter metodológico e técnico que pretendia usar para a obtenção das informações.

Embora não tendo cursado o Normal Rural, o pesquisador pertence também à categoria de ex-aluno da ENRJ, tendo passado pelos seus bancos no período de 1955 a 1961, concluindo aí o ensino primário e iniciando o ensino ginásial⁴. Sua história de vida tem o mesmo pano de fundo cultural e, certamente, a sua trajetória familiar é semelhante à de tantas ex-alunas – normalistas ruralistas, como suas irmãs. Toda a sua vida foi marcada pela

³ O termo “sujeito” é utilizado aqui como um recurso para a abstenção do uso do conceito “cidadão” tendo em vista que, embora sujeito histórico, o romeiro não tem a sua cidadania outorgada como aqueles nascidos de famílias locais, ou seja, a ele não é assegurado espaços de participação política. Não tendo uma identidade “positiva” – é considerado “semi-civilizado e conhecedor apenas da enxada”, “fanático” (BARBOSA, *In* “O lavrador”, 11/11/1950, p. 6) e, portanto, sectário e inferior – o romeiro ou adventício preciso construí-la, a ao mesmo tempo construir os seus espaços de cidadania, o que será feito passo a passo, através de uma difícil e operosa participação.

⁴ A sua relação com essa escola não cessou com a sua saída, pois, seis dos seus sete irmãos e irmãs passaram por seus bancos escolares. Duas irmãs e uma prima que foi acolhida em sua casa chegaram a titular-se como Professoras Ruralistas (1959 e 1969).

educação, perseguida como ferramenta capaz de permitir o acesso a posições superiores nos campos econômico e social; como ele mesmo qualifica, perseguindo a “educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social”. Inicialmente, a busca da educação como uma trajetória familiar determina o deslocamento da zona rural para a cidade de Juazeiro do Norte. Em seguida, uma trajetória pessoal com a migração para São Paulo⁵.

A “escolha” do magistério como profissão e do presente objeto de pesquisa, sem dúvida, tem tudo a ver com a sua trajetória individual, confirmando a tese de Bourdieu (1983, p. 77) de que, a rigor, os sujeitos nunca fazem escolhas subjetivas, o que se costuma chamar de opção, são exterioridades interiorizadas, ou seja, as experiências de vida refletindo na formação e “produção de si” pelo pesquisador. Portanto, depois de feito, quando olha-se para o trabalho percebe-se o quanto ele é autobiográfico, ao menos em parte. Confirma-se, assim, que é apropriado dizer com Ricoeur (2002), “quem pesquisa se pesquisa”.

Tal qual o pesquisador, os sujeitos da pesquisa, ex-alunas da ENRJ, têm origem rural. Mesmo que as famílias de algumas não possuíssem propriedades rurais e nelas residissem e trabalhassem, elas são provenientes de pequenos centros urbanos cujo modo de vida – costumes e valores - ainda é pouco diferenciado do modo de vida rural mais legítimo com o qual mantêm estreitas relações. Considerando que quase todas as informantes nasceram até o final da década de 1930 e que até o fim da década de 1940 o modo de produção capitalista, no seu estágio industrial, tinha pouca penetração no sertão, de sorte que mesmo na década de 1950 a sociedade mantinha-se ainda muito conservadora, prevalecendo nas relações sociais, principalmente no campo, os padrões da cultura patriarcalistas, coronelistas⁶ e populista⁷. O contexto que o pesquisador conheceu, por nele estar imerso, o qual descreve como o seu universo e, portanto, a fonte de onde brota a sua experiência de vida, são perfeitamente compatível com o contexto de vida das ex-alunas pesquisadas.

Durante a gestão de três anos como diretor do Centro Educacional Professor Moreira de Souza, o pesquisador realizou observações, colheu informação com antigos

⁵ Em sua história de vida ele argumenta que mudar para São Paulo, “para o Sul”, mais que uma escolha, era uma imposição determinada pelas condições de vida no Nordeste. “A educação como sobrevivência e como busca de mobilidade social”: representações de atores e instituições, é o título da dissertação de mestrado do pesquisador (UFC/2003).

⁶ Embora o coronelismo tenha sido gestado na República Velha, um pouco antes do início do século XX, ele se estende até os nossos dias, em alguns dos seus traços. Ele se constitui a partir da figura do coronel, chefe político local que controla os eleitores, cujos votos usa como moeda de troca, auferindo benefícios pessoais de ordem econômico-financeira e político-jurídica, e prestígio social. Nesse período o processo democrático é marcado pela corrupção política e manipulação e subordinação da vontade dos eleitores (LEAL, Vitor Nunes. 1997, pp. 265-274)

funcionários, fez anotações, verificou registros, levantou documentos, e como parte do esforço para resgatar a memória da escola, deu suporte a eventos pedagógicos e cívicos, como as comemorações de datas significativas, e outros que congregassem ex-alunos(as) e comunidade de forma geral. Escreveu e publicou artigos sobre a escola, a qual procurou manter em evidência representando-a em solenidades municipais e estaduais. Sem imaginar, preparou, dessa forma, terreno para a grande tarefa de pesquisa que visou resgatar o valor social, histórico e político de ex-alunos(as) da ENRJ, o qual poderá ser creditado à luta pela emancipação de todas as mulheres e de todos os homens que de alguma forma sofreram e sofrem algum tipo de opressão, exploração e/ou exclusão.

Na perspectiva da Nova História Cultural e da análise qualitativa, esses personagens, as ex-alunas da ENRJ, mais do que qualquer teórico ou autoridade educacional da época, nos podem dizer sobre o que era e o que representara para a sociedade esta escola (a ENRJ); qual o valor da formação recebida, a repercussão dessa formação na prática educacional e na vida pessoal de cada uma. E ainda, qual a relação dessa proposta de formação docente para a construção de um projeto de educação idealizado, ou, qual a contribuição para a constituição da sociedade desejada, num contexto social marcado por singularidades culturais, sociais, econômicas e políticas.

Assim, na medida em que as ex-alunas foram narrando suas trajetórias de vida, foi-se operando o resgate das práticas culturais usadas no processo educativo, da história e da memória dessa escola, que significou para os segmentos populacionais pertencentes às médias e baixas camadas econômicas e sociais locais, situadas nos espaços rurais e urbanos, a chance de concretização dos seus ideais de inclusão econômica e social (ascensão econômica e social). Sabe-se que as oportunidades que os indivíduos desses segmentos tinham de acesso à educação e à orientação necessárias para o traçado de seus percursos, eram poucas e o ingresso era muito difícil (BARROS: 2004, p. 154). Dessa forma, ao mesmo tempo em que elas foram narrando a sua trajetória, trazendo presente a sua memória, a sua experiência de vida, de família, de educação, de religião, elas foram dizendo a sua palavra e se tornando autoras e atrizes ativas de suas histórias (FREIRE, 1987, p. 79).

Com a narrativa da história de vida, as mulheres se afirmam como pessoas históricas, capazes de se envolverem na construção e reconstrução do conhecimento. Neste sentido, Souza (2007, p. 47) afirma, como resultado de seus estudos sobre a abordagem experiencial, a partir do trabalho com as histórias de vida, que: “a escrita narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens,

suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um”.

A história de vida permite trazer presente a memória de uma pessoa ou de um grupo, apontando para sua dimensão social (MARRE, 1991). A memória das mulheres repercute o difícil papel da figura feminina frente a um mundo organizado para o homem. A sua memória pode identificar-se como diferente da memória do homem em termos dos objetivos. Na estrutura social o papel socializado para a mulher é totalmente diferente do que é para o homem, especialmente, numa sociedade como a cariense. Mesmo sendo a estrutura social para a mulher diferente daquela para o homem, a estrutura mental não é. Assim, a dominação não vem de fora, mas de dentro do grupo social.

A narração da história de vida das mulheres se constitui como prática política que emerge do compromisso com a socialização do conhecimento e do poder, com as transformações sociais, sendo, portanto, eminentemente emancipatória⁸. A emancipação das mulheres passa pelo processo de libertação das opressões, das tutelas, das alienações conduzindo para a emancipação humana. A narrativa sempre é dialógica. Para narrar é necessário sair da alienação, assumindo-se como ser humano, autônomo, racional, pensante, criativo, integral, pleno, cercado de razão e emoção, corpo e espírito. O processo de narração leva a pessoa narradora a se constituir como ser humano histórico, acontecendo um processo de libertação.

Dar voz às silenciadas⁹ pela história é ter como meta a emancipação, isto é, o processo de libertação da alienação e da tutela – dos homens (pais, maridos, irmãos, filhos), da autoridade. A narrativa da história de vida torna-se, então, um processo de libertação, conduzindo para a emancipação, trazendo presentes novos olhares e novas possibilidades para a história das mulheres, da humanidade e para o processo educacional, a partir de uma perspectiva de gênero. Isto foi percebido em relação às mulheres que foram chamadas a contar suas histórias de vida como: Assunção Gonçalves, Generosa Ferreira, Antélvia Candido, etc. O instrumental de gênero deixa claro que as desigualdades geradas entre homens e mulheres não são naturais, mas são construídas e aprendidas nos processos de socialização e de ensino-aprendizagem e, portanto, passíveis de transformação.

⁸ “Não há dúvida de que a emancipação feminina foi um dos grandes fenômenos da história do século XX. [...] seu instrumento mais eficaz será a difusão da educação por todo o planeta [...]” Eric HOBSEBAWM, 2000: p. 146-150.

⁹ Silenciadas, no sentido de que lhes foram retirados ou restringidos os espaços públicos de onde elas pudessem formular e enunciar os seus discursos. No caso específico das professoras da ENRJ, talvez por terem sido alunas da escola, os indícios são de que não chegavam a romper com a condição de subalternas e tuteladas pela diretora. Tinham em relação a esta afetuosa estima marcada pela gratidão e reconhecimento de sua autoridade intelectual e profissional, assegurada mais pela tradição escolar.

Este esforço visou, ao mesmo tempo, a construção de novos conhecimentos a partir das experiências dessas mulheres, que pudessem contribuir de forma significativa para reconduzi-las “a palco” como atrizes e autoras de sua própria formação e colaboradoras no projeto de formação e emancipação de outras tantas gerações de homens e mulheres no passado, abrindo-se a possibilidade de estender as suas contribuições às gerações atuais e futuras.

Assim, a noção de objeto penetrou no mundo-vida dos humanos, ou seja, no cotidiano, permitindo ao pesquisador revelar a inteligibilidade do senso comum e com ela construir sua compreensão. Neste mesmo momento ele traz “para os argumentos e análise da investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada” (MACEDO, 2006, p. 11).

Para efeito deste estudo, emancipação foi compreendida nos termos marxianos de emancipação humana, como processo de libertação de todas as formas de alienação¹⁰, formulado com precisão na teoria da alienação desenvolvida por Lukacs (1960), e pela Escola de Frankfurt e enriquecida pelas contribuições de Adorno (2003), Freire (1996) e Boff (1997), apresentadas mais adiante no cotejo teórico e metodológico.

Os sujeitos da pesquisa realizada são ex-alunas da ENRJ (1937/1973). Elas foram localizadas a partir de cadastro previamente elaborado e contatadas segundo especificações apresentadas na última parte deste trabalho. Como os objetivos do trabalho focaram as práticas culturais e a contribuição de ex-alunas da ENRJ para a construção de si e da sociedade, a necessidade de se buscar o significado dos dados coletados através de análise contextualizada levou à determinação de uma coleta de dados restrita a ex-alunas residentes em Juazeiro do Norte, independentemente de terem ou não exercido o magistério como atividade profissional. A análise das informações apresentadas pelas ex-alunas foram interpretadas pelo pesquisador e apresentadas com o título geral, Itinerários de formação e emancipação humana, na quarta parte deste trabalho.

É importante lembrar que, salvo raras exceções¹¹, as professoras da ENRJ foram formadas na própria escola, sob a direção de Amália Xavier de Oliveira. Teriam sido estas

¹⁰ Marx aponta para a emancipação humana, como o processo de libertação de todas as alienações. Cf. Karl MARX, “Manuscritos econômicos e filosóficos”: a questão judaica, 1989.

¹¹ São lembrados os nomes de Tarcila Cruz de Alencar (desde 1934), Generosa Ferreira de Alencar (1934), Elza de Figueiredo Alencar (1934), Nair de Figueiredo Rocha (1934), Maria Doralice Gomes de Matos (1936), Joaquina Gonçalves Santana (1947) Maria Antelvia Cândido de Figueiredo (1962).

professoras, ex-alunas da ENRJ, silenciadas pela diretora Amália Xavier? De onde emanava o seu poder, como pode ser fundamentada a autoridade desta diretora? Pelo menos em parte, a autoridade de Amália repousa na sua importante participação no movimento de criação do Instituto Educacional e da ENRJ¹². A autoridade de Amália Xavier era constituída e constituía poder que ela exercia dentro e fora da Escola. Entende-se que este era o fundamento que lhe conferia autoridade e poder, os quais ela capitalizava na sua relação com a comunidade escolar - professores, alunos e famílias¹³.

Amália, além de ter sido a articuladora entre a Diretoria de Ensino e a sociedade juazeirense, fez parte da primeira diretoria do Instituto Educacional na função de tesoureira e foi conduzida à presidência do Instituto Educacional e à diretoria da escola, em 1937, em vista do afastamento de Plácido A. Castelo para o exercício do mandato de Deputado na Assembléia Estadual, em Fortaleza. Ela permaneceu nesta função mediante reconduções sucessivas, até a encampação do educandário pelo Estado do Ceará em 1958. Após este ato, ela continua na função por nomeação da autoridade estadual.

Além das histórias de vida que foram obtidas através de escrita (auto)biográfica e de relatos orais colhidos mediante o recurso da entrevista semi-estruturada, considerou-se a possibilidade de trabalhar com dados secundários que foram colhidos nos Livros de Registros Escolares – Livro de Atas do Instituto Educacional, Livro de Atas de Colação de Grau, Livro de Registro de Ocorrências - no jornal escolar “O Lavrador”, em livros publicados, revistas, periódicos, registros em Cartórios, e em outros documentos escolares e não escolares.

Em decorrência do caminho metodológico que foi se fazendo, para fins

¹² Criada em 1934, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENR) teve como Diretora no período de 1936 a 1976 (com 5 afastamentos: 6 meses em 1945 como licença prêmio; 4 meses em 1950 e 8 meses em 1958, para viagem de peregrinação à Europa e Terra Santa; 3 anos - de fev/59 a jan/62 – durante os quais é colocada à disposição da Diretoria de Educação Rural da S.E.E) a Professora Amália Xavier de Oliveira. Com personalidade forte, Dona Amália criou e imprimiu na escola um estilo particular de compreensão e exercício do magistério e da gestão escolar, facilmente identificável, posteriormente, em ex-alunas, também professoras e gestoras de estabelecimentos educacionais.

¹³ Por ser mulher e detentora de autoridade na função de diretora, sem dúvida, Amália significa a possibilidade de emancipação feminina, ela constrói com a sua ação espaços de emancipação feminina no campo educacional. Entretanto, ela passa a representar, ao mesmo tempo, o poder de que o cargo se reveste, cargo este que nas sociedades patriarcais costuma ser ocupado por homens. Para ter bom desempenho neste cargo as mulheres que inicialmente o ocuparam, para realizar bem o “jogo”, isto é, realizá-lo de acordo com as “regras” instituídas para o campo sócio-educacional, onde são escassas possibilidades para improvisações e mudanças, tiveram que incorporar à sua personalidade traços mais caracteristicamente masculinos como sobriedade, pouca demonstração de afetividade, firmeza e prontidão na tomada de decisões, etc. Como a escola reproduz a sociedade, Amália Xavier, à frente da escola foi importante agente na reprodução das relações sociais patriarcais. Na perspectiva weberiana a autoridade de Amália advinha, pelo menos em parte, do poder ligado à função. Entende-se que o poder de Amália não provinha da aproximação com o Pe. Cícero, a qual era apenas física. Politicamente e intelectualmente ela se identificava com a elite nativa da qual era intelectual orgânico, distanciando-se, nitidamente, das classes populares e, portanto, da ideologia do Padre, o qual optou, desde sua chegada, por uma pastoral dos pobres e deserdados.

dinterpretação pensou-se inicialmente na antropologia hermenêutica ou interpretativa que tem Geertz (1978) como um dos seus principais expoentes e a utilização do conceito de gênero como ferramentas de análise. Entretanto, estudos subseqüentes fizeram ver que não se podia adotar senão a perspectiva hermenêutica-dialética de Gadamer para quem a “compreensão” é marcada por uma historicidade constitutiva. Com ele esta palavra tem ligações com a tradição da qual provém e com a qual se sente estreitamente articulada. A discussão desses dois pontos – hermenêutica e gênero - será feita no item Iluminando a questão: cotejo teórico e metodológico.

Na organização e análise das informações evitou-se partir de hipóteses construídas *a priori* deixando para formá-las e consolidá-las a partir da apreciação dos dados. Isto não significava que não se pudesse eleger um quadro teórico para iluminar a construção do problema, a coleta e a análise dos dados, o que, acreditava-se, possibilitou maior aprofundamento das questões estudadas. A idéia foi a de o pesquisador ir precisando melhor o foco à medida que o estudo se desenvolvia. Nesse sentido, recorreu-se a Bogdan & Biklen (1994), segundo os quais a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de informações de natureza descritiva, obtidas no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Assim é que, para além dos objetivos colimados pretendeu-se com este trabalho, partir de bases teórico-metodológicas novas em relação ao objeto de estudo, explicitadas anteriormente, construir um conhecimento socialmente comprometido, ou seja, um conhecimento que além de útil, fosse explicitamente orientado por um projeto ético visando a solidariedade, a harmonia e a criatividade. Um conhecimento que concorresse para que os sujeitos envolvidos, através da própria ação, adquirissem visibilidade e importância social e política equivalentes à contribuição dada historicamente e aqui alçada à categoria de dívida e instauradora de reciprocidade sempre renovada.

Constituiu-se ainda intenção do pesquisador com as suas conclusões fazer avançar o conhecimento. Neste sentido ele buscou superar a concepção de ciência fundada na racionalidade instrumental e introduzir uma compreensão baseada na racionalidade comunicativa. Inserir-se no contexto das recentes discussões sobre a formação docente e contribuir para a produção de um saber que pudesse subsidiar a elaboração de políticas públicas e iluminar o processo educativo das gerações presentes foi a pretensão de caráter mais audacioso do estudo que ora é apresentado à comunidade científica.

O trabalho, conforme foi desenhado, quer ir além dos objetivos propostos, resgatando e inscrevendo a história de vida de mulheres de várias gerações, ex-alunas da ENRJ, as quais, com o seu trabalho e lutas, contribuíram para a construção da escola, prestando através desta, ou mesmo em outro campo, relevantes serviços a Juazeiro do Norte e à sociedade, como professoras ou simplesmente como cidadãs. Assim, os procedimentos metodológicos foram orientados pela intenção de poder atuar em colaboração com elas na organização e (re)construção de seus saberes construídos através da experiência, para que ancorados no suporte de um texto, eles possam ser utilizados para iluminar o processo educativo das gerações presentes.

I. ILUMINANDO A QUESTÃO: cotejo teórico e metodológico

I.1 Novos olhares da História e novas histórias do cotidiano

Na concepção de pesquisa partiu-se da observação de que desde as décadas de 1960 e 1970, e, principalmente, nas duas últimas décadas a produção historiográfica no Brasil passou por mudanças muito significativas. Difundiu-se bastante uma nova forma de abordar os fatos históricos como repercussão dos impactos da noção de cultura nas ciências humanas e na História; é a História Social e a Nova História Cultural, um dos campos de estudo mais importante dos historiadores da atualidade. Esse movimento corresponde ao esgotamento das explicações oferecidas pelos modelos teóricos globalizantes, com tendência à totalidade nos quais o historiador era refém da busca da verdade. Essas explicações globais passaram a ser questionadas em virtude de sua incapacidade de interpretar novos agentes históricos. O ponto de partida situou-se nas releituras da obra de N. Elias¹⁴, inspirando as pesquisas e análises de temas relacionados à história da cultura material, do corpo, de comunidade e identidade.

Quais são estas noções de cultura? Na perspectiva da Antropologia Cultural compreende características de comportamento que são exclusivas dos seres humanos em relação a outras espécies. É comportamento aprendido e ensinado, ou seja, não instintivo; refere-se à capacidade humana de flexibilização de reações através do seu potencial simbólico e lingüístico. Por isto, recentes interpretações de cultura enfatizam a fonte cognitiva do comportamento humano.

É idéia de muitos estudiosos de que os comportamentos estão enraizados nas relações sociais e noutras características da sociedade e que o resultado de todos estes processos é o fenômeno observável das culturas humanas: sociedades humanas distintas em suas características tradicionais que constituem a diversidade de culturas. O reconhecimento da diversidade de culturas e das subculturas foi um importante passo conceitual dado pelos antropólogos sociais e etnógrafos no trabalho de campo.

Assim os estudos culturais implicam o reconhecimento de que a similitude de contextos culturais repousa nas tradições sociais e não numa identidade genética ou biológica.

¹⁴ A obra *O processo civilizatório*, de Norbert ELIAS, publicado pela primeira vez em 1939 e negligenciado durante décadas, trazia importante contribuição para a teoria da mudança social mobilizando idéias de autores com Weber, Freud e Durkheim. Somente a partir das décadas de 1970 e 1980 a obra de Elias recebeu a merecida atenção de sociólogos e historiadores, levando à intensificação dos estudos e análises em relação aos costumes na vida privada e pública e a importância dessas mudanças no processo civilizador que se consolida no ocidente.

Entretanto, a cultura é mais do que isso, acúmulo de tradições sociais, é uma trama que envolve todo o sistema cognitivo de forma que a construção da visão de mundo pelos indivíduos é feita com base na experiência cultural a ela está sujeita. Neste sentido, o professor repassa para os alunos informações que são interpretadas por estes dentro de uma visão de mundo própria construída na sua experiência cultural, que também é repassada.

Na compreensão da Antropologia Interpretativa de Geertz (1978) a cultura pode ser definida como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais. Assim, o trabalho do antropólogo consiste em interpretar símbolos, mitos e ritos, por meio do que ele chamou de “descrição densa”, uma escrita etnográfica sobre estes símbolos e a reflexão sobre esta escrita antropológica inscrita numa determinada cultura.

Na perspectiva de Sahlins (1990) as pessoas “representam” suas interpretações do passado no presente em que vivem. Essas interpretações, a compreensão e a vivência da própria história atravessados por mitos daquela cultura e suas concepções de tempo e espaço. O pesquisador representa a realidade em sua interpretação. Ele não é neutro ou objetivo.

A construção de novos conceitos pelos historiadores foi feito com o recurso da leitura e da releitura de trabalhos de estudiosos de outras áreas das ciências humanas, como: a Crítica Literária, a Sociologia, a Filosofia. Neste sentido, destacam-se: Le Goff (1993) com a sua coletânea sobre Nova História; Ginsburg (1987, 1989), Davis (1987) e Darnton (1986) com os relatos de histórias de pessoas simples, unindo-se as propostas de construção de micro-histórias que conduziam à compreensão de contextos maiores de determinadas épocas e lugares históricos.

A esse mesmo tempo, o interesse pelos estudos da cultura popular e operária levou ao desenvolvimento dos trabalhos de E.P.Thompson e dos historiadores marxistas ingleses que resultou na reformulação de conceitos clássicos, como o de classe social, a partir da valorização de noções como a de experiência e enfatizando os estudos sobre costume, contribuíram para o desenvolvimento da História Social.

O trabalho de Bakhtin (2002) fez com que os historiadores percebessem as várias vozes existentes nos documentos históricos. Tornou-se, portanto, um desafio compreender a polifonia que estes carregavam, e com isso, os pressupostos teóricos e metodológicos da semiótica, foram trazidos para o instrumental da pesquisa e de análise da História.

Bourdieu (2003, 2005) trouxe como contribuição para o debate dos temas históricos a noção de campo e o conceito de *habitus*, e as idéias de reprodução cultural,

capital cultural e capital simbólico do qual nos apropriamos, em termos de bens, para compreender as relações que se estabelecem na conquista de espaços de emancipação.

Nas décadas de 1970 e 1980 os sociólogos e historiadores debruçaram sobre o trabalho de N. Elias sobre o processo civilizador, onde este estuda as mudanças sociais, principalmente, a mudança dos costumes na vida privada e na vida pública e a importância dessas nas mudanças para a consolidação de uma Civilização Ocidental.

Elias influenciou e ainda influencia historiadores e com estes são introduzidas novas idéias e problematizações, e, conseqüentemente, o enriquecimento do campo teórico e metodológico com a construção de novos conceitos como o de práticas e representações consagradas nos estudos de Roger Chartier (1990, 1999) e as noções de construção cultural e de apropriação cultural de Michel de Certeau (2000, 2002).

Esta nova forma de compreender e abordar a cultura propicia o desenvolvimento de debates sobre a “construção” cultural de conceitos como classe, gênero, comunidade, identidade e de práticas como “re-invenção” de tradições, como problematizações possíveis no campo das motivações dos sujeitos históricos. Esta inquietação no campo teórico e metodológico levou ao debate sobre a narrativa histórica – estratégias discursivas e legitimidade da produção do conhecimento. Destacam-se neste campo os trabalhos de P. Burke (1992, 2002) trazendo importantes discussões sobre memória e identidade, ampliando os horizontes de estudo da Nova História Política e da História Oral.

Inúmeros trabalhos vão surgir com a ampliação do campo da História Social e da Nova História Cultural, inclusive, no Brasil que tem renovado a historiografia. A partir dos anos de 1980 vão proliferar no Brasil estudos valorizando a historiografia francesa relacionada às mentalidades, além dos estudos de Micro-História, da historiografia inglesa, da Antropologia e da Sociologia.

Na década de 1980 surgem os primeiros espaços de produção intelectual que se expandem, em seguida, com a criação dos cursos de pós-graduação na Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Destacaram-se na USP Mary Del Priori pesquisando sobre a história das mulheres, da infância, das festas, do cotidiano no período colonial (DEL PRIORI, 2000, 2001); Nicolau Sevcenko estudando a história e literatura, cultura e cotidiano no século XX (SEVCENKO, 1992, 2001, 2003); Elias Thomé Saliba escrevendo acerca da dimensão cômica da vida republicana (SALIBA, 2002); e Fernando Novais que realizou estudos sobre a História Econômica, e, mais recentemente,

sobre temas do cotidiano e da vida privada (NOVAIS, 1997, 1998). Na Unicamp, Margareth Rago realizou pesquisas sobre a vida cotidiana e a disciplinarização de proletários e suas famílias, dos pobres e marginalizados em São Paulo (RAGO, 1985); Sidney Chalhoub pesquisou sobre o cotidiano dos escravizados nas últimas décadas de escravidão, estudou o cotidiano dos trabalhadores do Rio de Janeiro dentro e fora de seus espaços de trabalho e ainda realizou trabalhos sobre a relação entre a história e a literatura (CHALHOUB, 1997, 1990, 2003, 2005).

No Rio de Janeiro, também no âmbito das universidades federais, destacam-se pesquisadores como Francisco Falcon, o qual deslocou seus estudos do campo da História das Idéias para o da Nova História Cultural, interessando-se pelos estudos da cultura e do cotidiano; Nesse mesmo campo surgem os trabalhos de Ronald Vainfas, Ciro Flamarion Cardoso, Magali Engel, Rachel Sohiet e Fernanda Bicalho, entre outros (CARDOSO E VAINFAS, 1997).

O foco sobre a temática relacionada à cultura, civilização e costumes, trouxe então a emergência de novos temas e sujeitos da História, com relevo nas abordagens do cotidiano de diversos grupos sociais do mundo do trabalho antes excluídos do interesse dos trabalhos históricos. Assim, a complexidade da vida urbana e a luta das minorias – étnicas, sexuais, etárias, entre outras – antes excluídas, em busca da conquista de espaços sociais e direitos humanos fundamentais contribuiu para dar visibilidade a estes segmentos e despertar o interesse dos pesquisadores para o estudo destes novos sujeitos coletivos introduzidos pelos movimentos sociais reivindicatórios.

Se para os pensadores da modernidade o conhecimento era entendido como reflexo, representação do mundo (do real). O conhecimento, agora, é processo de entendimento subjetivo e *praxis*, eu me relaciono com outros indivíduos, e isto é intersubjetividade. Em Habermas o conhecimento é compreendido como processo de entendimento social, como intersubjetividade e a linguagem um processo de comunicação intersubjetiva. O modelo comunicativo, surgido a partir dessas idéias, entende que o conhecimento se dá dentro do processo comunicativo e não mais numa relação sujeito/objeto. Assim, a autoridade epistemológica se transfere do sujeito (que representa o objeto) para uma comunidade de sujeitos que se entendem entre si, a partir de um mundo partilhado. Portanto, a objetividade perde lugar à intersubjetividade. Segundo Habermas, temos que deixar de lado a preocupação com a objetividade e nos ocuparmos com a solidariedade.

Os fundamentos da Nova História Cultural podem, também, ser encontrados no

final da década de 1920, com a Escola dos Annales, na França, onde surge uma nova forma de pensar as questões historiográficas, identificada como História das Mentalidades. Essa nova forma de interpretar os fatos históricos, através do grupo da Nova História, buscava fugir da história historicizante, isto é, uma história que se furtava ao diálogo com as demais ciências humanas como a Antropologia, a Psicologia, a Linguística, a Geografia, a Economia, e principalmente, a Sociologia.

Na compreensão de Vainfas (2002, p. 17), um dos seus representantes, era preciso adotar no lugar deste tipo de manejo dos fatos históricos,

uma história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Uma história com estruturas em movimento, com grande ênfase no mundo das condições de vida material, embora sem qualquer reconhecimento da determinância do econômico na totalidade do social, à diferença da concepção marxista da história.

A Nova História Cultural quer se aproximar das massas anônimas. Revela especial afeição pelo informal, e por análises historiográficas que apresentam caminhos alternativos para a investigação histórica, indo onde as abordagens tradicionais não foram. Ao lado da Nova História Cultural desenvolve-se a Micro-História (BURKE, 1992) como desdobramento teórico intimamente ligado ao surgimento daquela. O historiador Luís Reznick (2002, p.3) nos alerta para a importância da Micro-História. Para ele,

o espaço local alçado em categoria central de análise, constitui uma nova possibilidade de estudo no quadro das interdependências entre agentes e fatores determinantes de experiências históricas eleitas pela lupa do historiador. Nessa nova concepção, cada aparente detalhe, insignificante para um olhar apressado ou na busca exclusiva dos grandes contornos, adquire valor e significado na rede de relações plurais de seus múltiplos elementos constitutivos.

Destarte, o historiador pode “enxergar” acontecimentos, fatos que a historiografia tradicional não “enxerga” e trazer à tona dados que estavam adormecidos. Portanto, sua análise é mais criteriosa, justa e democrática.

Ao trazer as falas dos sujeitos para o texto através dos seus relatos, todas as questões que nos assaltam – nos trabalhos com metodologias qualitativas e em especial com história oral – estão, presentes: a de sua validade como fonte; as questões éticas ligadas à identificação dos depoentes e à utilização do conteúdo de suas falas; a necessária relação com outras fontes e depoimentos; a utilização da análise dos processos subjetivos de memória, bem como as múltiplas relações entre memória, narrativa e identidade; as contradições

existentes entre memória individual e memória coletiva; a importância de confrontos entre fonte oral e fonte escrita; a importância do momento e dos processos de afloramento da memória, na análise “dos significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva” (THOMPSON, 1997, p. 52); a influência do entrevistador nos processos de afloramento da memória, etc.

Assim, em vista da utilização da História Oral, compete tecer algumas considerações sobre este recurso na coleta de informações. Para tanto, recorreu-se a Figueiredo (2007) que em seu estudo sobre educação ambiental na perspectiva dos oprimidos realizada em Irauçuba-CE, cidade do Sertão semi-árido cearense, valeu-se do conceito de cultura residualmente oral introduzido por Ong (1996), o qual julgou-se apropriado também para as análises aqui realizadas.

Figueiredo partiu da constatação de que a cultura sertaneja possui raízes intensamente associadas à oralidade, ou seja, as interações sócio-culturais se estabelecem no cotidiano predominantemente através da oralidade. “A oralidade confere singularidade a essa cultura, às formas de pensamento, de interação e de legitimação dos discursos do lugar” (FIGUEIREDO 2007), isto porque, ao contrário das palavras escritas, as palavras pronunciadas são exatamente como os seus sons, evanescentes. Por outro lado, enquanto a vista isola, fragmenta, situa o observador fora do que ele vê, o som incorpora, invade o ouvinte. Como afirma Ong (1996):

A intencionalidade e a harmonia são características da consciência humana. A consciência de cada indivíduo humano é totalmente interiorizada, conhecida do indivíduo, a partir de dentro e é inacessível a qualquer outro diretamente do interior. [...] O conhecimento é, fundamentalmente, não um fenômeno fragmentador, mas verificador, uma luta pela harmonia” (p.86).

Tratando-se de sons, evanescentes, as palavras têm grande poder sobre as coisas, um poder relacionado à magia.

Nesta linha de entendimento, Ong (1996) destaca como indicadores da cultura oral: são mais aditivos do que subordinativos; são redundantes; requerem repetição, para memorizar; são mais agregativos que analíticos, fragmentários; são conservadores ou tradicionalistas; são próximos ao cotidiano da vida humana, imediatistas; são de tons agonísticos, apaixonados; são mais empáticos e participativos; são homeostáticos, buscam sempre a harmonia e o equilíbrio; são mais situacionais do que abstratos.

Figueiredo (2007) afirmou a respeito da cultura sertaneja nordestina, baseando-se em Ong (1996) e nas evidências colhidas na sua pesquisa de campo, tratar-se de uma cultura residualmente oral, ou seja, “uma cultura que estabelece suas conexões, diálogos, planejamento de trabalho, pesquisas e explicações predominantemente através da oralidade” (p. 142) “[...] e constatamos que a oralidade confere singularidade a essa cultura, as formas de pensamento, de interação e de legitimação dos discursos do lugar” (p. 143).

Embora a reflexão nos tenha remetido para as relações e processos sociais, culturais e escolares que se desenvolviam durante a formação de Juazeiro até bem recente e tenhamos encontrado os elementos identificados como de culturas residualmente orais bastante úteis à análise e compreensão da importância da participação da mulher como transmissora da cultura – dos saberes, valores e tradições – não nos deteremos aqui numa discussão aproximando e aprofundando estudo sobre a oralidade e a escrita.

Esse tipo de reflexão não teve a pretensão de por si só promover a compreensão da sociedade. Pelo contrário, em face do reconhecimento da complexidade da sociedade esse esforço teve caráter de complementaridade e visou contribuir para que fosse possível descobrir melhor os significados subjacentes nos textos narrativos das ex-alunas da ENRJ.

O trabalho em propositura quer fazer uma abordagem da mulher como sujeito histórico, desvelando a contribuição feminina não apenas na perspectiva histórica, mas na perspectiva sócio-antropológica e feminista porque leva a uma mudança na percepção do papel feminino e na ação das mulheres na nossa sociedade, elevando-as, de forma complementar, à condição de cidadãs e agentes do próprio desenvolvimento, reconhecendo-as com capacidade de transformar as atividades educacionais e seus fins.

1.2 – Num olhar sócio-antropológico e político, a questão da mulher

A busca de uma metodologia mais adequada afastou, dessa forma, da historiografia e das posturas de cunho mais positivistas e cartesianas, consideradas excessivamente formalistas e abstratas e de certa forma distanciada da realidade encontrada em campo, sempre multifacetada e dinâmica, ao mesmo tempo em que encaminhou rumo à pesquisa qualitativa, e dentro dessa área, à antropologia hermenêutica ou interpretativa que tem Geertz (1978) como um dos seus principais expoentes. Para este, quando o pesquisador restringe a sua investigação a apenas um aspecto da sociedade extirpando-o do resto (através de um recorte espacial e temporal) da realidade para análise, ele perde elementos importantes

para o entendimento, pois a realidade é dinâmica e todos os seus aspectos consideráveis estão em permanentes relações uns influenciando o comportamento dos outros. Assim, a opção por uma abordagem na perspectiva sócio-antropológica e feminista contempla a possibilidade do diálogo com a Antropologia, a Política, a Psicologia e a Sociologia da Educação.

Os investigadores qualitativos preocupam-se principalmente com o significado o que conduz à reflexão sobre os fundamentos teóricos desse tipo de abordagem. Estes pesquisadores entendem a teoria como um conjunto de proposições sistemáticas e testáveis sobre o funcionamento da realidade. O conceito “teoria”, portanto, tem uso semelhante ao termo “paradigma”, entendido este como um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 52). Nesse sentido as expressões “orientação teórica” e “perspectiva teórica” referem-se a “um modo de entendimento do mundo”. De forma explícita ou não, toda investigação se baseia numa orientação teórica. Um bom trabalho investigativo serve-se da teoria para o questionamento inicial da realidade, ou seja, para construção da problemática, para a coleta de dados coerentes e, finalmente, para a análise.

A teoria oferece um modelo de funcionamento da realidade. Bogdan e Biklen (1994, p. 52), afirmam que: “a maioria dos investigadores qualitativos identificam-se, de uma ou de outra forma, com a perspectiva ‘fenomenológica’”. Entretanto, o que seria a abordagem fenomenológica? Ou melhor: o que faz o investigador fenomenológico? Ele busca compreender os significados que os fatos e interações têm para as pessoas comuns e situações singulares. Nesse tipo de abordagem o conhecimento produzido depende do ponto em que se encontra o pesquisador, ou seja, da sua perspectiva.

A sociologia fenomenológica foi influenciada pelos filósofos Edmund Husserl e Alfred Schutz, e pela tradição weberiana que enfatiza a compreensão interpretativa das interações humanas. Nesse tipo de abordagem enfatiza-se o componente subjetivo do comportamento das pessoas (Geertz, 1978) buscando penetrar no mundo conceptual das pessoas para compreender os significados que são construídos para os acontecimentos cotidianos e o como eles são construídos, o que permite compreender que a realidade é “socialmente construída” (BERGER & LUCKMANN, 1967).

Os fenomenologistas embora enfatizem o subjetivo, não são necessariamente idealistas radicais, isto é, não negam a existência de uma realidade “exterior” que se articula numa resistência contra os seres humanos. “A realidade só se dá a conhecer aos (seres) humanos da forma como é percebido” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 54)

Essa postura “torna as ações práticas, as circunstâncias e os conhecimentos do senso comum analisáveis sob a ótica das estruturas sociais e do raciocínio sociológico prático” (248) “São os procedimentos, ou seja, as realizações práticas (instituintes) que produzem os fatos sociais (instituídos)”.

O interacionismo simbólico, ligado à Escola de Chicago e ao nome do filósofo e educador Dilthey, é uma das abordagens compatíveis com a perspectiva fenomenológica. Ele tem na sua base a afirmação de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Nada é dotado de significado próprio, estes lhe são sempre atribuídos. “O significado que as pessoas atribuem a suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 55).

Sendo o homem um ser de relações, a interpretação não é um ato autônomo, os indivíduos interpretam motivados e/ou influenciados com o auxílio dos outros. De sorte que os significados são construídos no percurso das interações (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 55). Sujeitos que partilham a mesma realidade tendem a desenvolver definições comuns. Não significa, entretanto, que estas “definições comuns” seja a “verdade”, pois, o significado está sempre sujeito ao cotejo entre pontos de vista diferentes, a uma negociação. Essa negociação pode significar a mudança de definições adotadas mediante coerção social pela infração da norma ou do padrão. “O objeto da investigação é o modo como estas definições se desenvolvem” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 55). Com essa compreensão, pergunta-se: como as ex-alunas da ENRJ construíam significados de educação, ensino, escola e que práticas desenvolviam?

A interação simbólica assume o papel de paradigma conceptual, ocupando o lugar de tudo o mais que já foi usado para explicar os fenômenos segundo modelos de natureza positivista como: o instinto, os traços de personalidade, os motivos inconscientes, as necessidades socioeconômicas, as obrigações inerentes aos papéis, as normas culturais, os mecanismos sociais de controle, os fatores do meio ambiente físico. O interacionismo não nega a importância destes constructos teóricos, mas na qualidade de variáveis intervenientes. Interessa mais saber como estes são construídos, como eles são definidos e utilizados, do que quanto eles contribuem para a compreensão do comportamento (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.56).

No caso concreto da ENRJ, ela tinha um regulamento que normatizava sobre os conteúdos curriculares (ANEXO II), forma de avaliação e princípios disciplinares, utilização

de tempos e espaços, mas, como as pessoas não agem de acordo com o que se supõe que a escola é, ou que o diretor diz que é, mas sim de acordo com as suas percepções pessoais, interessa saber como as ex-alunas percebem a escola: a proposta ruralista, o currículo desenvolvido, o trabalho dos docentes. Para podermos em seguida alcançar os objetivos propostos para este trabalho.

O que as ex-alunas contam sobre a percepção de si mesmas? Como era o cotidiano na escola? Como elas dizem que são vistas na sociedade?

A pesquisa qualitativa caracteriza-se ainda por privilegiar a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, examina intensivamente os dados, tanto em amplitude quanto em profundidade. Abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la, é caracterizada pela heterodoxia no momento da análise e flexibilidade, principalmente em relação às técnicas de coleta de dados. Nela, enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo pesquisador, num trabalho de tipo artesanal (MARTINS, 2004, p. 3).

Por essa razão, quando é estabelecido que os parâmetros da pesquisa qualitativa se adaptam melhor a uma investigação, define-se, também, que as narrativas passam a ser a principal matéria prima deste trabalho. Porém, o que vai descobrindo-se ao longo do processo, é que as narrativas não são meras descrições da realidade elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se fazem veículos, constroem os condutores. Corroborando esta compreensão Souza (2007, p.43) afirma:

[...] O processo de escrita da narrativa, porque potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividades e registros. [...] As práticas de escrita de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial.

Souza vai colher a idéia de experiência em Benjamim (1993, p. 201), para quem as experiências se constituem fontes originais das vivências de um verdadeiro narrador, de forma que experiência e narração estão imbricadas: “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências dos seus ouvintes [...]”.

A Antropologia Interpretativa analisa a cultura como hierarquia de significados, pretendendo que a etnografia seja uma “descrição densa”, de interpretação escrita e cuja análise é possível por meio de uma inspiração hermenêutica. As apreensões que constituem as

narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações. Revelar as singularidades de indivíduos ou grupos, examinar o alcance e a estrutura da experiência humana, eis aí o principal escopo dessa antropologia. Os trunfos dessa nova maneira de pesquisar ficam guardados nos pequenos detalhes da vida vivida, na idéia de que a cultura é microscópica, mas também na capacidade descritiva e de interpretação. Assim é que, conforme registrado na introdução utilizar-se-ão elementos da etnografia para estabelecer o processo dialógico da narrativa das ex-alunas.

Fonseca (2000) fortalece a compreensão de que a preocupação que permeia a pesquisa etnográfica é “captar algo da experiência das pessoas” e para isso, é necessário ir além das falas, apostar na observação das práticas sociais, culturais e históricas. O método etnográfico fundamenta-se em reunir partículas sendo cada ser humano em sua singularidade e em sua qualidade representante de seu grupo usado como fonte de conhecimento. Temos com Heller (1972) que a pesquisa etnográfica estuda

a atividade humana no seu existir e fazer cotidiano.[...] O cotidiano não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social. [...] quem assimila a cotidianidade de sua época, assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas ‘em si’ (p.20).

Cada fragmento narrado através da fala ou do gesto (também do silêncio) torna-se uma importante fonte de pesquisa.

Pode parecer ao pesquisador de orientação mais positivista e cartesiana que este método é bastante limitado, não oferecendo elementos para a prova e generalizações. Entretanto, nesse caso não cabe a preocupação com a generalização e/ou com a busca da verdade, pois, o que a caracteriza é o estudo em amplitude e profundidade. O objetivo da Antropologia Interpretativa é captar os múltiplos olhares e confrontar as diversas leituras sobre a mesma realidade, o que poderá ser útil. Por isso, compete ao pesquisador despir-se de preconceitos e de certezas, adotar uma postura de abertura, pois não é possível estabelecer *a priori* quais serão os resultados das observações, o que será útil e o que não será. É preciso considerar igualmente que os resultados das observações são sempre parciais. Recorrendo a Laperrière (1997, p. 375), Martins (2004), afirma que o que sustenta e garante a validade desses estudos é que “o rigor vem, então, da solidez dos laços estabelecidos entre nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos”.

1.3 – Memória e narrativa de história de vida como recurso da História

Neste estudo, o recurso da escritura de narrativas de histórias de vidas por ex-alunas da ENRJ foi usado para a construção da cartografia de espaços de emancipação conquistados ou não. Mais do que uma técnica de “coleta de dados”, a história de vida visa a totalidade sintética que é o discurso específico de uma pessoa, tendo como objetivo “reconstruir uma experiência humana vivida em grupo e de tendência universal” (MARRE, p. 84). Resgatar a história de vida cotidiana pessoal, familiar, escolar, profissional, religiosa, neste trabalho será usado como procedimento de pesquisa. A narrativa de uma trajetória singular torna-se uma “janela” aberta para entender o/a outro/a. Trata-se, nas palavras de Becker (1994, p. 44), da “vida social na qual estamos todos envolvidos”.

Trabalhar com narrativas de história de vida teve o propósito de fazer as ex-alunas se tornassem visíveis para si mesmas. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. O indivíduo faz as coisas porque todos fazem, porque lhe disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais comportam. Age-se sob o ponto de vista do outro, abrindo-se mão da própria identidade, da liberdade de ver e agir sobre o mundo, da capacidade de entender e significar por si próprio. Dessa forma, instala-se a reprodução social e a dominação ideológica.

A história de vida tem por objetivo “a mobilização da subjetividade como modo de produção de saber e a intersubjetividade como suporte de trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores dos relatos” (JOSSO, 1999, p. 15). Ela permite trazer presente a memória de uma pessoa ou de um grupo, apontando para sua dimensão social. Como afirma Bosi em seu livro “Memória e Sociedade”: Lembrança de Velhos, “[...] esse registro alcança uma memória pessoal que, como se buscará mostrar é também uma memória social, familiar e grupal” (1994, p. 15).

A organização dos dados narrativos precisa ser canalizados para o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador. O principal objetivo em explorá-lo é ajudar as ex-alunas a tematizarem a especificidade histórica da produção de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições de suas trajetórias.

Analisando a memória coletiva, Halbwachs (1990) enfatiza a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória de coletividade a que pertencemos. O que está em jogo é também o sentido da identidade individual e grupal (p. 25-52). Portanto,

conforme Bosi (1994) a memória do indivíduo não depende somente de sua subjetividade, “mas do seu relacionamento com a família, com a igreja, com a escola, com o bairro, com o trabalho, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (p. 54). “Se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos faz lembrar” (p. 54-55). O lembrar está relacionado com outras pessoas. “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (p. 55). Halbwachs amarra, assim, a memória da pessoa à memória do grupo e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade.

A memória das mulheres repercute o difícil papel da figura feminina frente a um mundo organizado para o homem. A sua memória pode identificar-se como diferente da memória do homem em termos dos objetivos. Na estrutura social o papel socializado para a mulher é totalmente diferente do que é para o homem (especialmente, numa sociedade como a do Cariri). Mesmo sendo a estrutura social para a mulher diferente daquela para o homem, a estrutura mental não é. Assim, a dominação não vem de fora, mas de dentro do grupo social.

A narração da história de vida das mulheres se constitui como prática política, que emerge do compromisso com a socialização do conhecimento e do poder, com as transformações sociais, sendo, portanto, eminentemente emancipatória¹⁵. A emancipação das mulheres passa pelo processo de libertação das opressões, das tutelas, das alienações conduzindo para a emancipação humana¹⁶. A narrativa sempre é dialógica. Para narrar é necessário sair da alienação, assumindo-se como ser humano, autônomo, racional, pensante, criativo, integral, pleno, cercado de razão e emoção, corpo e espírito. O processo de narração leva a pessoa narradora a se constituir como ser humano histórico, acontecendo um processo de libertação. Como afirma Boff (1997, p. 23),

Libertação significa a ação que liberta a liberdade cativa. É só pela libertação que os oprimidos resgatam a auto-estima. Refazem a identidade negada. [...].

- Oprimidos, convencei-vos desta verdade: a libertação começa na vossa consciência e no resgate da vossa própria dignidade, feita mediante uma prática conseqüente.

É pela ação de libertar a liberdade cativa, que as mulheres oprimidas, silenciadas, alienadas resgatam a auto-estima, reconstruindo a identidade que lhes foi negada. A libertação que conduz à emancipação inicia pelo processo de conscientização da experiência de vida

¹⁵ “Não há dúvida de que a emancipação feminina foi um dos grandes fenômenos da história do século XX. [...] seu instrumento mais eficaz será a difusão da educação por todo o planeta [...] Eric HOBBSAWM, 2000: p. 146-150.

¹⁶ Marx aponta para a emancipação humana, como o processo de libertação de todas as alienações. Cf. Karl MARX, *Manuscritos econômicos e filosóficos: a questão judaica*, 1989.

cotidiana, buscando o resgate da dignidade das mulheres como pessoas humanas integrais, com rosto, com história, com vida. Isso precisa acontecer através de uma prática conseqüente. O que realmente importa é refletir a alteridade na sociedade de classe brasileira (FONSECA, 2000, p. 11) tendo em vista um projeto ético-político feminista, que busca conjuntamente a emancipação das mulheres e a emancipação de toda a humanidade. Portanto, as narrativas das histórias de vida têm um significado vital para as mulheres, sendo um importante processo de construção, desconstrução e reconstrução de suas vidas.

A história de vida como uma dimensão feminista precisa formular sua teoria dentro de uma política fundamentada no concreto, na experiência de vida das mulheres. Se o ponto de partida da hermenêutica feminista é a experiência das mulheres, então, na América Latina, isto significa para a maioria das mulheres uma experiência duramente marcada pela opressão cultural, aumentada pela opressão econômica, social e étnica. O feminismo, ao partir do pressuposto de que as experiências sejam elas do tipo histórico, político, social, econômico ou teológico são de subordinação e opressão, renunciam à pretensa neutralidade e universalidade questionando o papel normativo que o homem branco ocupa na construção da sociedade (REIMER, 2000, p. 49-50). O feminismo, além de apontar criticamente para os valores masculinos que têm dominado a humanidade, também procura formular uma nova visão de família, de escola, de mundo, de sociedade, de teologia, de ser humano que seja inclusiva daquelas pessoas que estiveram ausentes ou foram excluídas nessas formulações teóricas.

A narrativa da história de vida torna-se, então, um processo de libertação, conduzindo para a emancipação, trazendo presente novos olhares e novas possibilidades para a história das mulheres, da humanidade e para o processo educacional, a partir de uma perspectiva de gênero.

Quais as práticas sociais e educativas que são usadas para a construção da identidade de gênero? Qual é, então, o papel da educação e da escola para a construção e naturalização dessas situações que são socialmente construídas? A busca de respostas para estas perguntas conduz por caminhos trilhados por pesquisadores como: Fiorenza (1985, 1992), Passos (1999), Dias (1992), Saffioti (1992), Soihet (1997), Scott (1995).

1.4 – O Gênero como ferramenta analítica e política

Porque as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos em Juazeiro, quando sabemos que elas sempre participaram ativamente nos pequenos e nos grandes eventos da sociedade? Haveria uma relação entre a omissão da história e o fato de serem mulheres? Como parte da sua contribuição para a história das mulheres, Scott (1995, p. 9) apresenta o gênero como uma categoria útil à análise histórica. Ela diz:

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição homem/mulher e fundamenta ao mesmo tempo o seu sentido. Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa, fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina. Desta forma, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, ambos, partes do sentido do próprio poder. Colocar em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema por inteiro.

Essa compreensão permite a afirmação de que as significações de gênero e poder se constroem reciprocamente. Com a utilização do conceito de gênero como instrumental analítico e político é possível perceber que os papéis tradicionalmente atribuídos a mulheres e homens, resultado em desigualdades entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens, não são naturais, mas foram construídos histórica, social e culturalmente. Se estas diferenças foram construídas e aprendidas no decorrer da história, então, são passíveis de transformações. Gênero, portanto, significa uma construção histórico-social, um modo de ser no mundo, um modo de ser educado(a) e um modo de ser percebido(a) que condiciona o ser e o agir de cada um¹⁷.

Baseada neste fundamento Fiorenza (2003, p. 10) mostra que o patriarcado é um sistema poderoso, afirmando-se na diferença das naturezas, fortalecendo a desigualdade entre homens e mulheres, brancos e negros, senhores e escravos. A autora afirma a interdependência no sistema patriarcal dos eixos estruturais de gênero, raça, colonialismo e classe. “Nessas perspectivas admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas de gênero e são, também, constituintes dos gêneros” (LOURO, 1997, p.25). Estas instituições e práticas vão fabricando as pessoas. Todas as práticas educativas, governamentais, políticas, as vivências entre as pessoas, as instituições (família, igreja, escola), são perpassadas pelos gêneros. Essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “‘generificados’ – produzem-se ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero (mas não

¹⁷ Torna-se indispensável não esquecer que no campo das pesquisas de gênero, já nos anos 30, Mead demonstrou que os comportamentos e atitudes de homens e mulheres não são inatos, mas aprendidos, ou seja, construídos diferentemente por cada grupo social.

apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc...)” (*Ibid.*). O instrumental de gênero deixa claro que as desigualdades geradas entre homens e mulheres não são naturais, mas são construídas e aprendidas nos processos de socialização e de ensino-aprendizagem e, por essa razão, são também passíveis de transformação.

Considerando as críticas de Fiorenza (2003) à análise que alguns estudiosos fazem da questão da mulher, levando em conta somente o binômio sexo e gênero, neste estudo, apresenta-se “relações de gênero” como um instrumento analítico e político apoiando-se em Joan Scott (1995), quando afirma: “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p. 16), e acrescenta mais adiante “O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (p. 16).

Os estudos de Passos (1999), por sua vez, permitiram afirmar que:

o processo educativo, em geral, e o escolar, em específico, têm grande importância na naturalização dessa situação e de outras que são socialmente construídas. Isso porque sabemos que a educação é um ato político e que o seu fazer não é inócuo. Ao contrário, é comprometido e serve para formar a personalidade das pessoas, transmitir valores, determinar proibições, enfim, fornecer modelos com os quais as pessoas se identificarão. (PASSOS, 1999 (p. 93)

De uma forma geral, as relações de produção e as determinações sociais fazem avançar, dinamizam os processos identitários e de representação de papéis, no entanto, instituições como a escola, atuam no sentido de reproduzir padrões e conservá-los na intenção de dar sustentação à ordem instalada.

“No Brasil, tradicionalmente, homens e mulheres recebem educação diferenciada, não em respeito às diferenças entre os sexos e sim para torná-los desiguais e, com isso, marcá-los, rotulá-los e destiná-los a lugares e papéis” (PASSOS, 1999, p.106). A escola atua no sentido da conformação social por meio do controle dos comportamentos individuais que são permitidos e/ou proibidos, atitudes incentivadas, valores passados, entre outras coisas, torna-se um espaço importante no processo de construção da identidade de gênero, enquanto que a experiência atua no sentido da diferenciação social. Seria este o caso dos colégios só para meninos e só para meninas de Juazeiro do Norte, representados respectivamente pelo Colégio Salesiano São João Bosco e pelo Ginásio Santa Teresinha?

Numa sociedade patriarcal e machista como a estudada os homens são educados para serem “machos”, de sorte que um colégio só para homens, como o referido, acabava sendo como que uma caserna, ou melhor, uma “forja” onde os “machos” eram produzidos, ou

seja, os meninos eram transformados em “machos”. Eles eram disciplinados em corpo e alma, de forma que se buscava adicionar à masculinidade que eles já traziam consigo o vigor físico, a iniciativa e agressividade que eram entendidas como próprios do macho, e a dureza de alma expressada na rigidez de caráter, que como as qualidades citadas antes eram consideradas naturais do homem. O fato de frequentar este estabelecimento, a segregação sexual, criava uma circunstância favorável a determinado tipo de trocas, as quais despertavam ou mesmo acresciam aos jovens “machos”, mais “macheza”; é este mesmo o termo, pois a escola aumentava o capital simbólico do jovem, seu valor, seus brios, sua auto-estima, segundo o costume e o gosto nesse tipo de sociedade. Os alunos, crianças e jovens tinham consciência disto, o que ficava muito claro nos eventos sociais, religiosos e políticos, transparecendo na forma como ostentavam nessas ocasiões, com disciplina e garbo, os uniformes de gala.

Paradoxalmente, nesta mesma sociedade, embora recebendo os conteúdos oficiais semelhantes, as meninas não eram educadas para se tornarem “fêmeas”, de forma que pudessem vir a serem as companheiras adequadas para os “machos”, mas, eram educadas para se tornarem mulheres, senhoras, ou, como se referiam à época, damas. Dessas esperava-se que fossem delicadas, dóceis, ternas e femininas.

Este era, sem dúvida, o esquema na sociedade patriarcal sobre o qual se tem sustentado os privilégios e a dominação masculina. Por esta razão, era sonho de todo menino da cidade estudar no Colégio Salesiano. Ser aluno deste estabelecimento conferia *status* ao jovem. Sendo uma escola particular o valor das mensalidades a tornava muito seletiva e elitista. O corpo discente desta escola constituía-se verdadeiramente a escol social. Quem não haveria de acalentar o sonho de estudar em um destes dois estabelecimentos?

Na co-educação, ou seja, nas escolas mistas, estas práticas são restringidas já que os discursos machistas podiam ser questionados e até desconstruídos pelo segmento feminino jovem e as práticas desestimuladas. Nestas escolas também o corpo docente contemplava a presença dos dois sexos. A escola se tornava assim espaço de enfrentamento do preconceito e da dominação masculina.

O colégio Salesiano congregava o escol masculino da sociedade juazeirense, aqueles que tomariam para si a tarefa de administrar a urbe e aos quais seria confiado o futuro da cidade. Reforçando este elemento da cultura (a separação dos sexos e conseqüente divisão sexual do trabalho) a educação das jovens era feita no Ginásio Santa Terezinha, sob a zelosa ação de Amália Xavier, criadora desta instituição escolar em 1947, e depois, a partir de 1957, pelas Irmãs da Congregação de Jesus Crucificado.

Sem dúvida, embora representassem os sonhos da juventude e não faço aqui restrição à classe social, mesmo não sendo um sonho realizável para os segmentos inferiores, os projetos educativos destas duas escolas se constituíam de certa forma um retrocesso, em face da ENRJ, criada em 1934. Esta tinha uma proposta educacional baseada nos ideais da escola nova que contemplava a co-educação, o princípio do aprender a fazer fazendo, deslocando o foco da atenção do processo de ensino para colocá-lo sobre o processo de aprendizagem.

Não sendo a identidade de gênero algo fixo, e sendo histórica e socialmente construída ela modifica-se através do tempo por intermédio do processo de construção e reconstrução sob a influência de outros fatores como: o meio, a etnia, a classe social, a religião, a cultura, o nível de instrução, a mobilidade social e econômica. O que importa na perspectiva da relação de gênero é discutir os processos nos quais essas diferenças são criadas, o que leva à desconstrução, ao questionamento e à transformação destas mesmas relações.

“[...] O estudo sobre as mulheres vem se mostrando fundamental na busca da afirmação da mulher enquanto agente social e sujeito histórico” (DIAS, 1992, p 46). A utilização do conceito de gênero como ferramenta analítica serviu para libertar os pesquisadores de categorias abstratas e de idealidades universais recolocando as discussões no âmbito da história. Dias julgou muito importante a contribuição do “[...] grupo dos Annales que, se não incorporou de imediato uma historiografia social das mulheres, abriu caminho para ela na medida em que lutou para desvencilhar a historiografia de idealidades abstratas e conceitos teóricos” (DIAS, 1992, p. 46)

Na compreensão de Rachel Soihet (1997, p. 275) “fundamental, neste particular, é o vulto assumido pela história cultural, preocupada com as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais: os operários, camponeses, escravos, as pessoas comuns. Pluralizam-se os objetos da investigação histórica e, nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história” enquanto sujeitos políticos.

Segundo Saffioti (1992, p. 187) “[...] as relações de gênero não resultam da existência de dois sexos, macho e fêmea [...] o vetor direciona-se, ao contrário, do social para os indivíduos que nascem. Tais indivíduos são transformados, através das relações de gênero, em homens ou mulheres, cada uma destas categorias-identidades excluindo a outra”.

Assim, não é o sexo, mas o gênero, uma construção social, o estruturante da identidade. Afirma Saffioti (1992, p. 190) as características biológicas que definem o ser

humano como macho ou fêmea constituem a base para a naturalização das identidades masculina e feminina. Ela se refere a esse processo “[...] o corpo da mulher, por exemplo, é essencial para definir sua situação no mundo. Contudo, é insuficiente para defini-la como mulher na sociedade. Isto equivale a dizer, para enfatizar, que o gênero se constrói e expressa através das relações sociais”.

Quando a participação das mulheres passou a ser estudada e a sua história realçada elas começam a adquirir visibilidade. Quando a sua ação começou a ser levada em conta e se evidenciou a sua influência nos acontecimentos a sociedade teve que reconhecer que a vida privada tinha uma dimensão pública (SOHIET, 1997, p. 13). A aplicação do conceito de gênero como ferramenta analítica foi fundamental para o entendimento da feminilização do magistério.

No item seguinte se passará à reflexão sobre como de posse dos instrumentos teóricos e metodológicos tratados anteriormente e das informações colhidas junto aos sujeitos da pesquisa se procederá a análise dos resultados. Dado a natureza qualitativa da pesquisa, a sua perspectiva historiográfica, a orientação para a abordagem fenomenológica, combinado com o recurso de elementos da etnometodologia, não poderia ser outra senão a compreensão hermenêutica desenvolvida por Gadamer a ferramenta a ser utilizada na interpretação a cuja discussão se passa a seguir.

1.5 – A compreensão hermenêutica e dialética na interpretação do fenômeno

Habermas (1987), na sua crítica ao positivismo, mostrou como as insuficiências do empirismo puro vão dando lugar a outros tipos de reflexão, como a hermenêutica de Gadamer, que busca substituir o enfoque objetivante, pelo qual o cientista se situa como observador neutro diante do seu objeto, pela compreensão, que supõe a imersão do pesquisador no seu objeto – a cultura – que ele consegue captar, na medida em que dela participa. A metodologia hermenêutica nega que é possível conhecer a verdade, o que existe são interpretações (leituras) e assim exclui a verdade.

É com Heidegger (1927), em sua obra “Ser e Tempo”, seu antigo professor, que Gadamer dialoga mais diretamente. Heidegger propõe uma hermenêutica ontológica no lugar da hermenêutica tradicional, idéia que vai ser desenvolvida por Gadamer (1997) em sua obra “Verdade e Método”. Para Heidegger:

- a) toda interpretação se mostra como algo que se constrói no interior de um espaço previamente aberto pela compreensão e que nasce de um desdobramento expresso do elemento compreensível.
- b) na medida em que não há nenhuma interpretação para além de tal espaço, não há como aceder a um momento anterior à abertura compreensiva, o que entrega à compreensão uma originalidade insuplantável.
- c) a compreensão nunca se constrói simplesmente do nada, mas conta sempre com estruturas prévias que são fornecidas em diálogo incessante com o mundo fático enquanto um campo semântico sedimentado.
- d) a idéia da compreensão envolve sempre uma virada prática que libera ao mesmo tempo todo um novo potencial para o pensamento hermenêutico em geral.

Partindo da “hermenêutica da facticidade” Heideggeriana, a qual não tem em vista o acontecimento da interpretação, Gadamer coloca a compreensão em pauta atribuindo a ela uma dimensão insuplantável por reconhecer nela o comportamento essencial do homem em sua relação com todas as coisas. Assim, ele vai interessar-se apenas pelo movimento da compreensão e a situação hermenêutica em sua especificidade, ou seja, o jogo da compreensão em sua complexidade peculiar.

Ora, o jogo necessariamente implica a existência de um campo onde ele se realiza e no interior do qual se movimentam os elementos envolvidos. O bom jogador só aparece por sua inserção na dinâmica do jogo, a sua performance não resulta apenas de suas habilidades, mas também do conhecimento das regras que só são acompanhadas no interior do próprio jogar. Tal como o jogo que envolve uma pluralidade de elementos, não havendo como se orientar por um modo único de ação, assim é na performance compreensiva gadameriana.

Para ele a compreensão sempre acontece no âmbito de um campo de jogo histórico-lingüístico e se constrói na base do que ele denomina uma fusão de horizontes: tudo aquilo que precisa ser compreendido traz sempre consigo um horizonte que em algum momento se funde com o horizonte daquele que realiza o ato da compreensão, num jogo que obriga à revisão incessante dos pressupostos iniciais e aprofunda o diálogo com a coisa a ser compreendida. Este é, portanto, o seu conceito de círculo hermenêutico.

Percebe-se na sua concepção de compreensão elementos da fenomenologia, da qual ele se aproxima. Como Husserl (1980) procura pensar a unidade intencional entre a consciência e seus campos de objeto, ele firma desde o princípio o caráter intencional da

compreensão: “a consciência é intencionalidade”, o que significa: “toda consciência é consciência de [...] e todo objeto é apreendido em sua relação com a consciência”. A própria situação hermenêutica revela a presença de um horizonte compreensivo (determinações próprias) que é introduzido pela coisa a ser compreendida. Ele também pensa que os objetos são compreendidos de uma certa forma subjetiva pela consciência que lhes atribui maior ou menor relevância. Assim, a fenomenologia não concebe a subjetividade em oposição à objetividade, mas em correlação, de forma que o sujeito que realiza, objetiva-se em sua ação; e o seu produto é a sua própria subjetivação.

A ingenuidade do discurso que fala da objetividade, que deixa totalmente fora da questão a subjetividade, a qual experimenta e conhece e é a única que produz de maneira verdadeiramente concreta; a ingenuidade do cientista da natureza e do mundo em geral, que é cego para o fato de que todas as verdades que ele entende como objetivas, e mesmo o próprio mundo objetivo que é o substrato de suas fórmulas, é a sua própria configuração de vida (Husserl, 1980, 16)

Para Gadamer (1997) a compreensão nunca se inicia do zero, ela envolve sempre uma série de determinações prévias, expectativas de sentido e significado que nunca podemos descartar por completo, indispensáveis para a sua plena realização. Com isso a possibilidade de uma postura de neutralidade e de objetividade do intérprete é desconstruída, já que estas compreensões prévias se confundem radicalmente com aquilo que somos e se encontram imbricados nas nossas possibilidades lingüísticas.

Para ele a tradição é entendida como o objeto da nossa pré-compreensão, ou seja, toda experiência hermenêutica pressupõe uma inserção no processo de transmissão da tradição. “Há um movimento antecipatório da compreensão, a pré-compreensão, que constitui um momento essencial do fenômeno hermenêutico e é impossível ao intérprete desprender-se do círculo da compreensão” (GADAMER, 1994, p. 4).

Assim, na hermenêutica em Gadamer (1997) não há diferença entre a interpretação e a compreensão, pois, compreender é sempre interpretar. Ele entende como processo unitário a compreensão, a interpretação e a aplicação, o trabalho do intérprete se dá a partir de uma fusão de horizontes presumivelmente dados por si mesmos; (Um texto histórico só é interpretável a partir da historicidade do intérprete). A fusão de horizontes se dá, pois, pela interpretação. Gadamer denomina esse momento “tarefa da consciência da história efetual” (*idem* p. 451) o que é a consciência de uma situação hermenêutica, ou seja, de uma situação em que nos encontramos em face da tradição que queremos compreender.

Na interpretação há a produção de um novo texto, mediante a adição de sentido pelo intérprete dentro de uma concepção dialógica. A perspectiva construtivista da história reside, portanto, na atitude do intérprete que ao se deparar com um texto não se limita à intenção do autor ou do primeiro significado, mas considera sobretudo o influxo operado no decurso da história. Neste sentido, destaca-se o fato de ser esta de uma leitura específica, preñe de significados que são frutos da experiência de vida do pesquisador.

Em resumo, compreender implica em interpretar, em estabelecer relações e tirar conclusões em todas as direções. Compreender acaba sendo “compreender-se”. Quando o sujeito parte para a compreensão ele carrega a sua experiência, pré-compreensões e pré-juízos. Assim é que, o pesquisador partiu para a realização de sua tarefa carregando a sua experiência de aluno e de diretor deste estabelecimento que agora é alçado à categoria de espaço de significações e onde se procura dar conta dos objetivos mediante os procedimentos metodológicos selecionados.

Entretanto, compreender significa estar exposto a erros e a antecipações de juízos. A verdadeira possibilidade da compreensão é alcançada quando as opiniões prévias com as quais se iniciou, não são arbitrárias. Mesmo assim, compreender é corrigir incessantemente as projeções originárias de sentido e significação através da interpretação. O processo de compreensão acontece como uma fusão de horizontes que abre caminho para a descrição do jogo da compreensão numa perspectiva circular de onde se origina o conceito central do pensamento gadameriano de círculo hermenêutico. Aquilo que é tomado como objeto da compreensão já traz consigo um horizonte que se encontra, no ato da compreensão, com o horizonte prévio daquele que busca compreender. Nesse momento do encontro dos dois horizontes acontece a integração, a fusão de horizontes, o que Gadamer (1997) denomina de círculo hermenêutico.

Entretanto, no ato da compreensão acontece mais do que uma interpenetração dos dois horizontes que leva a uma modulação particular de cada um. Isto significa que há por trás de cada um desses horizontes estruturas prévias de interpretação que são indispensáveis para que se possa compreender algo. Jamais conseguimos compreender algo do zero, sempre recorreremos a potencialidades intrínsecas à nossa língua.

As modulações particulares resultam assim da profundidade com que cada um desenvolve suas perspectivas, imersos que estão no processo hermenêutico. É nessa perspectiva que a própria sociedade estabelece limites de possibilidades de emancipação e autonomia dos cidadãos – sejam homens ou mulheres.

O processo hermenêutico é mais um jogo compreensivo do que uma troca entre alguém que detém a verdade e outro que a recebe. O que acontece de fato no interior desse processo? Na compreensão partimos de nossos pressupostos (estrutura prévia) que são colocados em questão no processo dialógico com a coisa a ser compreendida e (para) retornamos novamente ao ponto de partida com eles agora alterados no percurso do acontecimento do jogo da compreensão. Esse movimento é incessante dando origem ao aparecimento de uma estrutura em espiral. Gadamer (1997) vê no círculo hermenêutico a vida mesmo da tradição.

Não há nenhuma objetividade possível para além da circularidade originária do acontecimento da compreensão, não há como pensar um fim para esse movimento, não há como se livrar dos pressupostos e não há possibilidade de alcançar uma compreensão final. O círculo hermenêutico tende a inviabilizar o acontecimento da verdade.

Assim sendo, as interpretações que se pode fazer de qualquer texto estarão sempre impregnadas pelas impressões prévias, pela cultura prévia, ou seja, por todos os preconceitos do intérprete. De forma que não se pode “compreender” fora de um contexto histórico e social.

Por isso, descarta-se a possibilidade da neutralidade do investigador e a idéia de que existem verdades absolutas; o que existe é uma versão do intérprete, e, portanto, uma visão condicionada. Para Heidegger (1927) a compreensão “[...] opera no interior de um conjunto de relações já interpretadas, ou seja, num todo relacional”, e aqui ele retoma a idéia do círculo hermenêutico no interior do qual a compreensão atua, pelo que ela é inseparável da existência do intérprete.

Toda compreensão é uma realização particular de uma fusão de horizontes em meio à circularidade da compreensão que não esgota todas as possibilidades de sentido daquilo que se procura compreender.

É por esta razão que para Gadamer (1997): 1) o sentido de um texto se dá na interação incessante entre nossos horizontes prévios de compreensão e o horizonte significativo que é trazido pela obra, pela coisa ou pelo estado de coisas. 2) Toda interpretação é finita, e não traz à tona senão uma possibilidade de apreensão daquilo que é interpretado. 3) Dessa forma toda interpretação tem de se ajustar à situação hermenêutica, na qual tem lugar a interpretação. Aí reside a possibilidade de objetividade e de uma verdade hermenêutica, isto é, elas se constituem exatamente no ajustamento à situação a cada vez em

jogo no ato da compreensão. 4) Toda compreensão envolve uma superação da distância entre o passado e o presente (fusão de horizontes).

O acontecimento da compreensão envolve necessariamente uma estrutura dialógica entre o texto - aquilo que é objeto da compreensão - e o intérprete do texto - aquele que busca compreender. Esse entrelaçamento entre o intérprete e o seu objeto de compreensão tem uma historicidade própria que não se confunde com o fato de que esses textos (objeto) fazem parte da nossa tradição e pertencem ao passado.

A compreensão não envolve apenas a linguagem, ela encontra na linguagem o meio essencial à sua realização. Segundo Gadamer (1997) a inserção do intérprete no acontecimento da interpretação é tão intensa que tende a permanecer velada. Por isso, o pesquisador explicitou o seu envolvimento com a questão pesquisada, como uma forma de desvelar um tipo de comprometimento.

Para Gadamer (1997) a atividade interpretativa se confunde com a atividade própria do espírito humano. “Ser que pode ser compreendido é linguagem”, ou seja, tudo o que é e que pode **ser** reduz-se ao que pode ser dito por meio da linguagem, jamais temos um acesso não lingüístico ao que procuramos compreender. A linguagem não é um instrumento dado e acabado, mas uma herança que pode ser resgatada pela memória em nome da construção de possibilidades sempre novas.

No entendimento de Heidegger (1927) e Gadamer (1997) a hermenêutica se refere ao mundo da experiência humana, a um momento em que, já sendo, nos compreendemos como seres humanos a partir da estrutura prévia de sentido, isto é, a partir da pré-compreensão, baseada numa estrutura prévia de sentido.

Assim, o ato de compreender está ligado ao contexto vital, existencial do homem. Sendo, assim, o ato de compreender uma realidade existencial. O processo interpretativo não é uma questão de método, ou seja, uma questão normativa e metodológica, portanto, de descoberta do **exato** ou do **correto** sentido do texto ou da norma - o sentido exato da norma - mas, do exame - da interpretação correta - das condições em que ocorre a compreensão. Portanto, é uma questão relativa à existência do intérprete.

Destarte, com Heidegger (1927) e Gadamer (1997), portanto, a interpretação alcança a dimensão filosófica e ontológica - que afeta a relação entre o homem e o real, isto é, no mundo em que vive. É uma questão relativa à existência do intérprete inerente à totalidade da experiência humana e, portanto, é um problema universal.

A hermenêutica enquanto teoria ou filosofia da interpretação permite a compreensão do objeto de estudo, para além da sua mera aparência, isto é, permitindo alcançar o significado mais profundo, oculto, que não se manifesta apenas no texto, ou norma, mas também na linguagem. Os dois autores direcionam a nova hermenêutica para a “compreensão como totalidade e a linguagem como meio de acesso ao mundo e às coisas”.

A hermenêutica com ferramenta analítica não pode dispensar o concurso de uma teoria da educação para iluminar o processo de entendimento de fenômeno estudado. Assim, a escolha de uma teoria pós-crítica foi fundamental em face das intenções de natureza política do pesquisador, o qual, em vista da sua inquietude pretende ir além da compreensão e da obtenção de respostas, pois, de que adianta conhecer a realidade se não for para transformá-la? (MARX, 2006). É da discussão de uma teoria da educação pós-crítica que se ocupará o item seguinte.

1.6. - Entretecendo um olhar pós-crítico de educação

Alguns filósofos como Brandão (1995) e Apple (2006) pensam que o homem é um ser de aprendizagem, outros vão mais além afirmando que o homem é um ser caracterizado pela incompletude, Charlot (2008) e, por isto, precisando estar permanentemente em processo de aprendizagem; nos dois casos a educação é vista como um meio pelo qual o homem desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingem a sua perfeição sem a aprendizagem realizada através da educação. Durkheim (1978, p. 41) definiu assim a educação:

A educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que aquela criança, particularmente se destina.

Brandão (1995) concebe a educação como um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos, como um dos recursos de adaptação das pessoas em um mundo em mudança.

Na atualidade a educação é vista principalmente como um investimento pela possibilidade que apresenta de sendo incorporada pelo aprendente poder ser colocada a serviço dos interesses pessoais ou dos interesses coletivos produzindo os resultados desejados,

geralmente orientados no sentido de formação de patrimônio material – enriquecimento, crescimento e desenvolvimento econômico e social.

Brandão (1995) entende que a educação é maior que o controle social sobre ela. As classes subalternas aprenderam a recriar a educação de diversas formas como: sindicatos, associações, comunidade de bairro, bumba meu boi, capoeira, etc, e transmiti-la aos mais jovens, constituindo uma rede de transmissão do saber. Desta forma, a educação é usada como meio de articulação, de resistência à invasão de outro saber, e de luta. A esperança na educação se fundamenta em acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico, quanto no ato político que se trava por um outro tipo de escola, por um outro tipo de sociedade.

Apropriando-se das teorias dos críticos como Adorno e Bourdieu que tinham estabelecido as bases de uma crítica à educação liberal Apple (2006) vai mais além colocando como foco do seu questionamento o currículo e o conhecimento escolar. A sua obra traz uma rica contribuição para a análise da relação da educação com a sociedade. Em *Ideologia e Currículo* ele conduz o leitor à análise sobre como e porque o poder desigual é distribuído e mantido na sociedade, sendo a educação vista como um mecanismo de manutenção ou de enfrentamento dessa questão. O melhor conceito para a sua abordagem é o de análise relacional ou situacional. Nas suas reflexões ele procura pensar criticamente e situar a educação em seu contexto social, relacioná-la às múltiplas dinâmicas da sociedade como: produção econômica, classe social, etnia e gênero, deixando de lado as questões técnicas da eficiência e eficácia. Ele consegue no seu trabalho dialogar com a teoria e não somente sobre ela. Nesta perspectiva ele investiga: as relações entre os conhecimentos manifesto e oculto transmitidos pelas escolas; os princípios de seleção e organização desses conhecimentos; os critérios e modos de avaliação empregados para se “aferir” o “êxito” no ensino e na relação entre a dominação econômica e cultural.

Apple (2006) procura desenvolver a compreensão de currículo suscitando questões que até as décadas de 1970 e 1980 estavam pouco presentes na vida das escolas. No campo do currículo a preocupação era sempre encontrar respostas para a pergunta **como**, ou seja, qual a forma de transmitir conhecimentos ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais. Ele propõe, então, outros tipos de perguntas basicamente centradas no **o que** e **para quem**, perguntas como: o conhecimento de quais grupos é ensinado na escola? Por que este conhecimento? Qual a relação entre cultura e poder em educação? Quem se beneficia dessa relação? Importando uma nova linguagem com conceitos provenientes das teorias críticas,

incorporando os aspectos ideológicos, as relações de poder e a relação entre cultura e relações de produção para o campo da educação ele amplia a idéia de que o conhecimento e as práticas escolares, ou seja, de que o currículo é uma coisa dada. Com isto ele visa a compreensão do currículo como uma realidade a ser criticamente examinada e, portanto, racionalmente construída. Suas formulações representam na verdade uma ruptura com as concepções vigentes naquele momento histórico.

Neste sentido, Apple (2006) resiste a apenas ligar a educação à dominação econômica para tratar das complexas relações entre a educação e a sociedade. Para dar conta da reflexão a que se propõe, ele incorpora conceitos como o de ideologia, hegemonia e senso comum ao mesmo tempo em que procura evitar os determinismos das análises economicistas – fundamentadas em uma corrente do marxismo – que vêem a cultura e a educação como determinadas pelas relações econômicas. Apple (2006) vai buscar inspiração na vertente marxista baseada no trabalho de Antônio Gramsci.

Em Gramsci os conceitos de hegemonia e senso comum são centrais para entender a ligação entre as relações de produção e a esfera da cultura e do mundo do simbólico. Segundo Apple (2006) essa análise é a mais apropriada para entender o campo da educação nas sociedades capitalistas. Assim, Apple incorpora a vertente neomarxista de Gramsci à sua análise entendendo que ela incorpora a centralidade da cultura na análise do social, no que é considerada inovadora.

Por este meio, Apple (2006) amplia o espectro de análise do campo de currículo ao propor um conceito de ideologia (não tratado no singular, ou seja, como sinônimo das idéias da classe dominante, ou seja, “falsa consciência” diretamente imposta pelas relações econômicas. Com este entendimento não eram captadas as contradições sempre presentes no complexo processo de dominação, e não reconhece o papel que os sujeitos (e não meros objetos) têm na mediação e luta contra a dominação ideológica e material) que se relaciona diretamente como os conceitos de hegemonia e senso comum. A partir de sua obra “Ideologia e Currículo” ele passa a oferecer mais claramente um conceito diferente de ideologia – parte da cultura vivida, encharcada de senso comum - que além de focar a reprodução, analisa o conflito, a contradição e as mediações produzidas pelos sujeitos concretos.

Como senso comum é compreendido o conjunto de idéias que por fazerem sentido se corporificam no dia a dia das pessoas. Ele é formado por diferentes ideologias, ou seja, por concepções de mundo imersas nas visões de classe, raça e gênero. Em relação à compreensão de ideologia como “falsas imagens” da sociedade, insiste Apple (2006) que não devemos

focar o que é falso em uma ideologia, mas o que verdadeiro. As ideologias têm eficácia por se conectarem com os problemas reais das pessoas, com as suas experiências cotidianas.

O senso comum é formado por ideologias hegemônicas, pois os segmentos dominantes – de classe, raça e gênero – são capazes de apresentar sua visão de mundo como a forma “natural” de entender e operar na sociedade. O que torna um discurso hegemônico é a capacidade de ancorar-se em entendimentos já presentes no senso comum e mobilizá-los de forma que seja a única forma de ver e viver no mundo social. Apple (2006) faz ver que esse é um processo contínuo, o movimento de produção e reprodução da sociedade através do qual os grupos dominantes buscam manter-se na liderança da sociedade. Nessa luta permanente para manter a hegemonia, as classes sociais vão estabelecendo alianças, as quais procuram manter, e na forma de blocos hegemônicos, para o interior dos quais são atraídos também os grupos e as dinâmicas de raça e gênero, vão construindo a hegemonia e a contra-hegemonia.

Para construir liderança o bloco hegemônico, precisa conectar o seu discurso à vida prática. A hegemonia é obtida quando o discurso dominante converte-se em senso comum e este é o trabalho cultural que o bloco tem que realizar constantemente: estabelecer o seu discurso como aquele que “faz sentido”, não obstante, este não é visto como o discurso dominante, mas como a forma “natural” de pensar e de proceder. Portanto, hegemonia é todo um conjunto de práticas e expectativas; nossas tarefas, nossa compreensão comum do homem e do mundo. É um conjunto de significados e valores que, à medida que são experienciados como práticas, apresentam-se como se confirmando reciprocamente.

A idéia de “fazer sentido”, de produzir formas naturalizadas de conceber as relações sociais é, para Apple (2006), uma importante conexão, pois, nenhuma ideologia se torna dominante se não está de alguma forma ligada ao senso comum de cada período histórico. Entretanto, o senso comum nunca é totalmente convertido em discurso dominante, apesar de ser “trabalhado” pelas classes dominantes, ele preserva suas características básicas: é fragmentado e contraditório, perpassado por múltiplas e diferentes ideologias.

Analisando o trabalho docente e nele as múltiplas formas de controle do trabalho da profissão Apple (2006) mostra que é fundamental investigar a intersecção das dinâmicas de classe social e gênero no campo da educação. Ele relaciona a desvalorização do magistério¹⁸ e a estrutura patriarcal para mostrar como a profissão docente, composta em sua maioria de

¹⁸ Apple (2006) denomina a desvalorização do magistério de processo de proletarização, compreendendo a redução dos salários, separação constante entre concepção e execução no processo de trabalho, aumento das formas de controle com perda de autonomia.

mulheres, tem sido controlada¹⁹. Segundo ele as formas tradicionais de controle patriarcal da mulher cederam lugar a formas indiretas de controle, cuja resistência elas procuram organizar através da organização dos movimentos feministas e das professoras mulheres nos sindicatos. Ao colonizar os discursos sobre profissionalização, que defendem o aumento da responsabilidade dos professores e professoras, tirando-lhes o tempo necessário para o planejamento de suas aulas e para a reflexão individual e coletivamente sobre a atividade docente; levando-os a acolherem os currículos e os manuais calcados neles, que funcionam como verdadeiros roteiros para a ação na sala de aula, os grupos dominantes contribuem para um processo que gera o contrário da profissionalização: a desqualificação intelectual. Quando os professores e professoras percebendo a armadilha na qual estão caindo resistem reclamando enfatizando a necessidade do cuidado com o aluno, elas incorrem no risco de serem julgadas incapazes de trabalharem os conhecimentos científicos.

Apple (2002) introduz uma nova visão sobre o conceito de “currículo oculto”, entendido como um conjunto de hábitos e práticas que são inculcadas nos alunos produzindo inclinações no seu comportamento e que nada tem a ver diretamente com os conhecimentos que são trabalhados nas escolas. Estas normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais geralmente o professor não fala nas declarações de metas e objetivos são geralmente problematizados ou enfatizados como positivos, enquanto que os conhecimentos escolares, considerados como os conhecimentos da humanidade nos diferentes campos do saber, não são examinados.

Apropriando-se do conceito de “tradição seletiva”²⁰ de Raymond Williams, Apple (2002) demonstra que aquilo que é definido como conhecimento escolar, ou seja, como conhecimentos universalmente válidos e neutros, aos quais se atribui centralidade e valor, é apenas um recorte, uma seleção dos conhecimentos produzidos historicamente por diferentes culturas, e nisto ele está de acordo com Bourdieu. A partir dessa idéia, Apple (2006) cunha o conceito de “conhecimento oficial” como aquele conhecimento que se estabeleceu como oficial, relegando todas as outras formas de conhecimento à periferia, atribuindo-lhe um valor secundário como folclore ou saber popular.

¹⁹ Apple (2006) relaciona a criação dos currículos, que são “dados”, como expressão da suspeição em relação à capacidade das professoras mulheres de ensinarem os conhecimentos científicos (conteúdos) necessários, deslocando-se assim o controle explicitamente baseado no patriarcado para o campo do currículo e para a intensificação do trabalho. Isto corrobora a idéia de que na sociedade ainda com fortes traços patriarcais a escola é um projeto masculino que passou a ser executado por mulheres.

²⁰ A idéia é de que as disciplinas escolares se consolidaram de forma a apagar um processo central na história de sua consolidação.

O entendimento de dois outros fenômenos da vida escolar que contribuem para a produção e reprodução das relações de poder e suas múltiplas dinâmicas de classe, raça e gênero recebem a contribuição de Apple (2006). O primeiro é a eliminação do conflito como componente do processo educacional e o apagamento desse conceito na constituição da ciência. O outro é o papel da educação não apenas como reprodução, mas como produção também.

A análise da escola como reflexo das relações e produção, ou seja, como reprodutora das desigualdades foi feita com muita propriedade por Adorno (2003) e Bourdieu (1982), para ficarmos somente com as teorias já referenciados neste trabalho. Entretanto, a escola é um espaço onde se podem criar novas dinâmicas, em que há sujeitos concretos mediando a produção da hegemonia, que é sempre um processo e nunca um dado. Em trabalhos mais recentes como o livro *Educando à Direita*, Apple (2002b) analisa o movimento da Nova Direita, grupo formado por uma aliança entre neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a nova classe média profissional, portanto, um bloco hegemônico, uma aliança estratégica, em permanente trabalho de rearticulação, que visa garantir os diferentes e múltiplos interesses de dominação desse grupo. A idéia não é de um bloco coeso, mas um bloco onde estão presentes contradições na forma de interesses antagônicos que se manifestam nos campos: econômico, social, político, cultural e educacional.

Essa aliança vem produzindo o que Apple (2002) chama de modernização conservadora, isto é, um processo que “moderniza” o social, mas não para torná-lo mais justo e igualitário, mas sim para torná-lo mais conservador e reprodutor do *status quo*. É importante notar que estes grupos não se afirmam ou legitimam como hegemônicos por enganarem as pessoas ou por coagi-las a acreditarem que uma determinada visão de mundo é a melhor, mas por que se conectam ao senso comum dessas pessoas e assim mobilizá-las a acreditar nessa particular forma de ver e organizar o mundo.

Enfim, Apple (2002) tem enfatizado a aspecto contraditório da educação como espaço social e alertado para o fato de que é fundamental não apenas analisar a sociedade, mas também transformá-la.

1.7 - Procedimentos e técnicas adotadas para o estudo

O pesquisador começou a refletir sobre as questões abordadas neste estudo a partir do estranhamento inicial e da percepção da situação atual de distanciamento e esquecimento

dos(as) ex-professore(as) que são também ex-alunos(as) pela comunidade educacional, o que despertou-lhe a curiosidade sobre aqueles e o sentimento de dívida, por ser, também ele, ex-aluno da ENRJ. A reflexão sobre a experiência com a finalidade de produção de saberes, ou seja, com a finalidade pedagógica, precisa ser um procedimento que trabalhe as informações com criatividade e crítica. Portanto, pensou-se analisar e interpretar as narrativas das recordadoras, tecendo educação e gênero no cotidiano, com o recurso do humanismo filosófico e da teoria feminista, buscando construir uma hermenêutica que permitisse, ao mesmo tempo, atingir os objetivos propostos (encontrar espaços de emancipação, conquistados ou não, na história de vida de ex-alunas da ENRJ), construir, em co-autoria, um saber crítico que pudesse ser utilizado para iluminar o processo educativo de novas gerações de mulheres e inscrever na História a contribuição daquelas que dedicaram parte de seus dias para melhorar as vidas de outros homens e mulheres.

Feitas estas considerações da base teórico-metodológica, a seguir passa-se descrição mais detalhada dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados e dos sujeitos envolvidos.

Para a finalidade desta pesquisa procedeu-se o cadastro de todos(as) concludentes do curso normal rural, isto é, as concludentes do ano de 1937 (1ª turma) até às de 1973 (36ª e última turma), perfazendo um total de 1167 alunos(as). O cadastro identifica: nome, ano de conclusão, ano de nascimento, local de nascimento, filiação e endereço (à época).

No mês de junho de 2008, foi criada na escola a Sala da Memória “Amália Xavier de Oliveira” com a finalidade de resgatar e preservar a memória e a história da escola e a memória de sua principal diretora, a qual lhe empresta o nome. Além disto, a Sala da Memória servirá como centro de estudos e pesquisa da educação em Juazeiro.

No processo de busca, catalogação e formação de um acervo documental e de fontes orais de informações, foi observado que a memória da ENRJ constituía-se de: 140 edições do jornal da escola “O Lavrador”, disponíveis em sua totalidade na Sala da Memória “Amália Xavier de Oliveira”, do Centro Educacional “Professor Moreira de Sousa”. Nestes podem ser encontrados registros do cotidiano da escola, pronunciamentos (discursos) dos seus diretores e de outras autoridades educacionais do Estado por ocasião de solenidades e eventos; documentos e registros escolares como: Livro de Termos de Visitas, Livros de Atas de Colação de Grau, Livros de Registro de Matrículas, relatórios da própria escola e das instituições escolares, Livro de registro das Atas de Exames, entre outros; um livro publicado em 1984, *História da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte*, de autoria de Amália

Xavier de Oliveira, diretora da escola no período de 1936 a 1976, contendo o registro do cotidiano da escola nesse período; um livro publicado em 1994, *Escola Normal Rural de Juazeiro: uma experiência pioneira*²¹, de autoria de José Boaventura de Souza, resgatando a história da escola; e, um livro intitulado *O ensino rural no Ceará* de Plácido Aderaldo Castelo publicado pela Editora Instituto do Ceará em 1951. Capítulo do livro *História do ensino no Ceara* editado pelo Departamento de Imprensa Oficial, em 1970, do mesmo autor, tratando sobre o ensino rural, o primeiro, e sobre o ensino normal e o curso normal rural da ENR de Juazeiro, o outro.

Constituindo a memória e de cunho acadêmico encontram-se três trabalhos de conclusão de curso: uma monografia apresentada como requisito parcial para a colação de grau no curso de graduação em pedagogia da UECE (2007) e uma dissertação de mestrado apresenta ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED /UFC (2009), de autoria de Mirelle Araújo da Silva, e uma Tese de Doutorado de autoria de Fátina Maria Leitão Araújo (2006) apresentada ao mesmo Programa, as quais tratam da questão da formação de professoras e do ensino normal rural no Estado do Ceará.

Além destes, registram-se alguns artigos que abordam aspectos da história da escola, publicados em livros e revistas - a serem catalogados - produzidos por alunos e ex-alunos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da URCA. Verificou-se, ainda, alguns registros biográficos publicados (ARAÚJO, 2004) – Amália Xavier de Oliveira, Assunção Gonçalves, Generosa Ferreira de Alencar - e algumas crônicas sobre personagens do passado e/ou do presente que tiveram seu nome ligado à escola, quase sempre como professor(a) ou diretor(a).

Além destas fontes, a história e memória da escola é recordada através de narrativas orais, feitas por ex-alunos(as), ex-professores(as) e ex-diretores(as) da escola. Estas histórias são repetidas por outros membros da comunidade, que tiveram participação no evento, ou familiares dos atores.

Como já ficou evidenciado, para a realização deste trabalho foi utilizado como instrumento de coleta de informações o relato de história de vida e de forma complementar, outros recursos da pesquisa etnográfica como a inserção no campo, observação-participante, escuta, diálogo, registro em caderno de campo e gravador, análise de documentos, fotografias, pesquisa em arquivos históricos.

²¹ Monografia apresentada para obtenção do Grau de Especialista em Pesquisa História junto à Universidade Federal do Ceará – UFC.

A história de vida de ex-alunos(as) foi colhida através do recurso da biografia, da autobiografia e da entrevista – quando se fez necessário. Para tanto, desenvolveu-se uma relação de alteridade empática e ética entre pesquisador e pesquisados(as) tendo em vista que só é possível avaliar as marcas que uma escola deixa na vida de uma pessoa a partir de um processo de observação e análise capaz de contemplar sua vida em longos períodos e em profundidade.

Na escolha dos sujeitos foi adotado como critério de inclusão ser egresso(a) da ENRJ e residir em Juazeiro do Norte. Estes poderiam ter atuado como professor(a), não havendo restrição quanto a este aspecto nem quanto ao tempo de exercício no magistério. Em relação ao quantitativo de informantes, apesar de saber que o número de pesquisadas seria dado pela saturação de dados, pretendeu-se, de início, trabalhar com aproximadamente doze informantes. Estas seriam escolhidas na proporção de três para cada intervalo de dez anos²² e de acordo com a disponibilidade para participar da pesquisa e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Dar vozes às silenciadas pela história significa contribuir para a emancipação, isto é, para o processo de libertação da alienação e da tutela – dos homens (pais, maridos, irmãos, filhos), da autoridade²³. Com a narrativa da história de vida, as mulheres vão se afirmando como pessoas históricas, capazes de se envolverem na construção e reconstrução do conhecimento. Na medida em que as mulheres vão narrando a sua trajetória, trazendo presente a sua memória, a sua experiência de vida, de família, de educação, de religião, elas vão dizendo a sua palavra e se tornando autoras e atrizes ativas de suas histórias (FREIRE, 1996).

²² A periodização será a seguinte: 01 de 1937/1946; 02 de 1947/1956; 03 de 1957/1966; 04 de 1967/1973.

2. AS TEIAS DO ATO: o Juazeiro como contexto

2.1 A gênese de uma cultura singular

A história do Juazeiro está intrinsecamente ligada à história do Padre Cícero, filho do Crato, ordenado sacerdote em novembro de 1870. Guiado por um sonho “profético” ou visionário, no qual Jesus Cristo apontando para “um bando de camponeses miseráveis” e virando-se para ele ordena: “E você, Padre Cícero, tome conta deles” (DELLA CAVA, 1976, p. 24), fixou residência no pequeno povoado em abril de 1872.

São frequentes os relatos de sonhos “proféticos” na história da Igreja católica, aparecendo com maior frequência nos tempos bíblicos. Geralmente eles prenunciam grandes realizações. Nesse sentido, por uma questão de muita semelhança com o ocorrido com o Padre Cícero, vale lembrar o caso de São João Bosco, contemporâneo daquele e também sacerdote. A sua história desenvolve-se na cidade de Turim, no Norte da Itália. Guiado também por um sonho profético Dom Bosco realizou uma grande obra educativa e social, criando para essa finalidade uma congregação religiosa, os Filhos de São Francisco de Sales, cujo trabalho na atualidade é conhecido e disseminado no mundo inteiro. Os Salesianos estão presentes inclusive em Juazeiro do Norte, para onde o próprio patriarca empenhou-se em trazê-los.

Pela particular história do Juazeiro, entende-se que o padre sertanejo teve significativa influência na constituição do “fenômeno” que é a “cidade santuário”. A sua construção é uma obra de engenharia social e humana, orientada pelo esforço de emancipação do povo romeiro e costurada mediante o desenvolvimento de práticas laborais educativas e culturais. Uma idéia que motiva a reflexão nesta abordagem é a de que ainda hoje está para ser descoberto o significado do Juazeiro: o que esta cidade “fenômeno” tem para dizer para a sociedade atual? Enquanto projeto de sociedade, com valores mal compreendidos, mas mesmo assim muito criticado e abortado, não seria ele preferível hoje, quando já é reconhecido o valor da solidariedade e da compaixão cementando as relações humanas?

Com a fixação deste sacerdote no povoado estava montado o palco e ele, a partir de então, paulatinamente foi construindo e assumindo singular papel de pastor. Na execução da tarefa de apascentar o rebanho, ele buscou orientar-se pelo sentido bíblico segundo o qual o bom pastor conhece o seu rebanho e é por ele conhecido (Jo. 10, 14). Dessa forma o padre consagrou a sua vida ao serviço do povo simples, pobre e aflito, deste humilde núcleo e

passou a desenvolver uma pastoral²⁴ de esperança e uma ação prática orientada no sentido de amenizar as penas materiais e imateriais de todos aqueles que procuravam se valer da sua ajuda.

Na acepção vernácula e segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (FERREIRA, 1975, p. 50), apascentar é doutrinar, ensinar, guiar e sustentar – no sentido econômico, ou seja, no sentido de provimento da subsistência. No entendimento que passam os narradores de sua vida e práticas, Padre Cícero apascentava o seu rebanho fazendo a mediação entre as forças populares que se movimentavam²⁵ buscando a satisfação das próprias necessidades - materiais e imateriais - e os ocupantes das estruturas de poder constituídas pelos grandes proprietários de terra, os “coronéis”, o Estado, e a hierarquia da Igreja Católica, representada pela autoridade diocesana.

O padre desenvolvia uma identidade com os seus fieis, o que era facilitado por serem oriundos da mesma camada da sociedade e terem, portanto, a mesma história. Ele foi levado a assumir o papel de mediador na difícil relação, díspar e conflituosa entre estes dois segmentos sociais. Cumpre-lhe manter forte a confiança dos populares e, por sua vez, desenvolver a confiança na hierarquia da Igreja, a qual dava claras demonstrações de não confiar nele por identificá-lo com a massa de fanáticos e com a sua cultura julgada “inferior e desprezível”.

Embora mobilizada em consequência dos eventos de ordem nacional, econômicos, sociais e políticos que têm lugar na passagem do século XIX para o XX e da transição da forma de governo monárquica para a republicana, a população advéncia de Juazeiro apresenta características próprias. Ela é constituída pela massa popular empobrecida – de sertanejos – vinda de todas as regiões do Nordeste, formada, em sua maioria, por mestiços, trabalhadores rurais. Insatisfeitos com as relações de trabalho em seus locais de origem, buscam melhorar as condições de vida e acreditam ser esta a Terra da Promissão, onde o Senhor manifestou a sua misericórdia a um sacerdote virtuoso, estabelecendo com ele um pacto. Assim, em Juazeiro o sagrado e o profano se misturam; a sobrevivência material e a

²⁴ Pastoral é entendida como “a realização aqui e agora da missão salvífica de Nosso Senhor Jesus Cristo” através do Evangelho. Como anúncio da palavra, mensagem de salvação pelo amor ao próximo o Evangelho deve ser trazido para o plano da prática e expresso nas relações entre os homens como doação, entrega, vivência da gratuidade, do serviço e reciprocidade (CARVALHO, 2004, p. 50, In Anais do III Simpósio Internacional sobre o PE Cícero do Juazeiro: E... quem é ele?, realizado de 18 a 22 de Julho de 2004 em Juazeiro do Norte.-CE, 286p.

²⁵ Aqui há o sentido de deslocamento geográfico, mas, também, o sentido da mobilidade social provocada pela resistência, busca de sobrevivência e/ou de melhores condições de vida.

salvação da alma são vistas como objetivos a serem alcançados nessa luta que se dá no campo²⁶ econômico-político e se manifesta como fenômeno religioso e pode ser mediada pela interseção dos santos. Na visão do sertanejo-romeiro, a Providência é personificada no sacerdote com o qual pactuou e que assume a dimensão de santo, membro da Trindade, em torno do qual são construídas representações que são veiculadas oralmente e através de rica literatura de cordel²⁷. Segundo essa lógica simbólica o sertanejo romeiro vai tecendo a sua fé e a sua história, num movimento onde nem sempre ficam claros os limites entre o sobrenatural e a realidade e no qual em torno do Padre vai se consolidando o mito do mediador, pacificador, padrinho, orientador, conselheiro e, enfim, “salvador”.

Os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e religiosos se confundem no “fenômeno” Juazeiro. A análise e a compreensão da sua história requerem, portanto, um estudo que enfoque a importância da ação cultural do Padre Cícero sobre a formação da cidade contemplando-a nos seus desdobramentos de natureza administrativa, econômica, social, política e religiosa. Esta última compreendida na categoria de religiosidade popular, ou seja, como produto das determinações sob as quais os sertanejos vão inventando o seu cotidiano, tecendo trajetórias particulares de vida pautadas na utopia cristã e ao mesmo tempo realizando a construção coletiva do seu mundo. Uma religiosidade fundada, conforme Gramsci, citado por Barros (2008, p. 154) em “[...] uma moral popular formada por um conjunto de ‘máximas’ para a conduta prática e de costumes”, próprias das camadas subalternas, divergentes e distanciadas da compreensão teológica e burocratizada, valorizada pela hierarquia eclesiástica. “Essa tendência a enfatizar uma vida social prática, por parte do catolicismo popular, se manifesta em todos os níveis e em todos os lugares onde camadas populares manipulam a utopia cristã do catolicismo” (BARROS, 2008, p. 156).

No Nordeste a sociedade fora organizada segundo a ética cristã, mas assumindo uma forma particular de religiosidade, (re)construída pelo povo na sua trajetória histórica. Essa religiosidade era marcada pelo catolicismo popular desenvolvido como caldo cultural da religiosidade trazida pelos colonizadores lusos (ELIADE, 1992). Esse catolicismo caracteriza-se pelo aspecto emocional e festivo que se expressa nas devoções, festas e procissões para pagamento de promessas aos santos, etc.

²⁶ Utilizo o conceito de campo desenvolvido por BOURDIEU (1978) Segundo este autor, a sociedade é composta de vários “campos”, entendidos estes como espaços de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais. São espaços dotados de autonomia relativa e possuidores de regras próprias, isto é, funcionando a partir de uma dinâmica própria. Os campos são espaços de disputas e jogo do poder, neles os grupos antagonicos lutam para impor diferentes projetos de sociedade.

²⁷ Cf. KUNZ, Martini. Pe Cícero na literatura de cordel. *Anais do Seminário 150 anos do Padre Cícero*. Fortaleza RVC Gráfica e Editora: 1994.

Neste sentido, como todo tecido cultural, Juazeiro é visto como uma construção, fazendo-se necessário que diferentes olhares sejam lançados em direção a sua realidade na busca permanente de desvendá-la, de sorte que a incidência de novas luzes teóricas e o uso de também novas ferramentas metodológicas permitam discernir e compreender a participação dos diversos atores e das determinações sociais. Inicia-se este trabalho procurando conhecer como foi urdida a trama da história do Juazeiro e da educação em Juazeiro. Qual a influência do Padre Cícero? Qual a contribuição do Dr. Floro Bartolomeu? Qual a participação das mulheres? Qual o papel da Escola Normal Rural e a função da educação? Quais as determinações sociais e como atuavam?

O Padre Cícero, ao estabelecer os princípios morais e econômicos em seu código de honra, implantou as bases para a formação civilizacional e econômica do Juazeiro e do Cariri. O código de honra era pautado na tradição cristã, explicitado pelas narrativas ainda hoje presentes na cidade (ARAÚJO, 2005, p. 79). Concorde-se com Della Cava (1976, p. 25), quando ele diz que somente “[...] as qualidades extraordinárias do Padre Cícero e a profunda impressão que elas causavam em seus próximos [...]” eram insuficientes para “explicar” o milagre. Por outro lado, pensa-se também que o milagre sozinho é insuficiente para explicar o “fenômeno” Juazeiro. Para isso, não se pode ignorar, segundo este mesmo autor, “[...] as profundas raízes sociais das quais brotariam, mais tarde, tanto uma crença coletiva num milagre, quanto um dos movimentos religiosos populares mais extraordinários da história do Nordeste brasileiro”.

À luz da dialética e do materialismo histórico, o grande protagonista da história foi sempre a coletividade. Neste fenômeno, sobre o qual nos debruçamos, o papel, e a participação do sertanejo foi e continuará sendo decisiva. Colocar o sertanejo romeiro como força social e política, nesta interpretação, significa deslocar o foco do “fenômeno” da hóstia que se transforma em sangue – o milagre²⁸ - aspecto episódico e restrito ao envolvimento de poucos atores, para pô-lo sobre o aspecto mais amplo, processual e conflitivo, ou seja, o movimento – econômico e sócio-cultural e religioso - dos sertanejos nordestinos, trabalhadores espoliados, que derramaram o próprio sangue sustentando a estrutura de dominação fundada na desigualdade e na injustiça que os aprisionavam.

²⁸ Em 06 de março de 1889 “Ocorre pela primeira vez para o público, na Igreja Matriz de Juazeiro, o fenômeno da transmutação da hóstia em sangue, na boca da beata Maria de Araújo, que se repete durante a quaresma e nos períodos de 07 de julho de 1889; 26 de março de 1981; 30 de março de 1981 e 03 de abril de 1892” (MENEZES (1989, p. 35) Cf.: Della Cava, 1976, p.39-40. Este refere-se à ocorrência do fenômeno no dia 1º de março de 1889.

Nesses termos, o foco geralmente colocado sobre o Padre Cícero como um ator que tem papel fundamental é um pouco esmaecida para permitir a visibilidade de um outro personagem, a Beata Maria de Araújo. No episódio do “milagre”, que é um marco na história de Juazeiro e do Cariri, é a beata Maria de Araújo que tem papel relevante sendo ela, também, protagonista, o personagem em quem se dá o “Milagre”. Na Sedição de 1914, é o Dr Floro Bartolomeu o principal ator à frente das forças milicianas que se colocam a serviço da causa da independência do Ceará (e de Juazeiro) do jugo do interventor Franco Rabelo.

As disputas que se desenvolvem ao longo da história de Juazeiro resultam, em última instância, de movimento social dos sertanejos nordestinos que resistem e buscam reverter uma situação de subordinação e de penúria agravada pela fome e peste que aparecem de forma cíclica e a pobreza e falta de acesso aos benefícios do progresso material e à cultura, conseqüente, do modo de produção caracterizado pela separação, antagonismo e luta entre o capital e o trabalho. Nesse quadro, a hierarquia religiosa, detentora da cultura hegemônica, representa os interesses da elite dominante cujo papel é a submissão e o controle das massas populares empobrecidas e ignorantes - incultas. O seu principal instrumento de dominação é a aplicação dos Códigos Canônicos, da norma institucionalizada, dos procedimentos, que constituem densa burocracia que o povo desconhece, e que, talvez, não tenha mesmo as condições intelectuais e culturais necessárias ao seu entendimento.

“Na cidade do Padre Cícero, a materialidade guarda relação direta com a imaterialidade presente na cultura através da fé e estabelece múltiplas determinações na ocupação do espaço. [...]” (ARAÚJO, 2005, p. 79). Na qualidade de ação cultural a religiosidade é um aspecto indissociável de tudo o mais que é produzido pelo tecido social, assumindo, assim, dimensão eminentemente ideológica, e, portanto política. A religião como concepção de mundo é, segundo Gramsci (*apud* BARROS, 2008, p. 153), “a mais gigantesca utopia [...]” fazendo fermentar as idéias de igualdade e de fraternidade entre homens que não se vêem mais como iguais ou como irmãos de outros homens, ela tenta assim homogeneizar as diversas concepções de mundo presentes na sociedade, que representam uma diferenciação de grupos e de interesses em seu interior.

Como a ética cristã foi durante a Idade Média o grande instrumento normativo e de controle social e a Igreja conseguiu se colocar em muitas ocasiões acima do próprio Estado, esta marca ainda está bem presente no catolicismo popular onde a utopia cristã de construção de um mundo melhor e mais justo, o “Reino de Deus”, pode ser considerada ideologia desse segmento. Assim os movimentos e as lutas dos sertanejos, mesmo de caráter

eminentemente políticas assumem características de luta religiosa e por isso se desenvolvem, freqüentemente, no campo religioso. Nessas sociedades o sagrado e o profano, a Igreja e o Estado, muitas vezes, se confundem e se sobrepõem alternadamente, ou seja, variando de acordo com o interesse e olhar de quem faz a leitura da realidade ou a análise.

A utopia cristã de construção de um mundo melhor, pelos homens, está tão fortemente incorporada no imaginário do catolicismo popular, que as camadas dominadas não esperando a ação Divina, como se tivessem consciência de seu papel histórico iniciam eles próprios esta obra. Assim é que Juazeiro foi surgindo e se afirmando, paulatinamente, como cidade santa, como espaço sagrado. (BARROS, 2008, p. 156).

Como experiência coletiva, portanto, a religiosidade popular se realiza na aproximação das dimensões material e sobrenatural, que embora não compreendidas como apartadas, podem aparecer em determinados espaços e tempos apresentando maior ou menor harmonização. No Juazeiro, e em todo o Cariri, a partir do século XIX, o cristianismo popular assume características próprias, inspiradas pela ação missionária do padre Ibiapina²⁹ que, entre os anos de 1864 a 1869, peregrinou pelo Cariri criando na Região quatro Casas de Caridade³⁰, dando prosseguimento, assim, à ação desenvolvida nos Estados vizinhos.

A ação missionária do Padre Ibiapina revolucionou a prática pastoral e renovou a alma das comunidades sertanejas com Francisco de Assis. No sentido de reconstruir as bases pelo anúncio da palavra que transforma e leva à mudança, (...) uma Palavra que incide na realidade dos fatos lá onde se consuma a miséria e o desalento dilacera a alma dos miseráveis (NUVENS. 1994, p. 28-29)

Embora “penetrado por profundo sentimento do pecado que reflete ao mesmo tempo a mentalidade do tempo, e o sentimento comum dos camponeses”, ele desenvolveu ações que refletiam uma outra concepção, procurando redirecionar as energias desses sertanejos rústicos para a construção do seu mundo pelo trabalho. Para o atendimento social e religioso nas Casas de Caridade era feita a consagração de beatas, geralmente moças da camada popular das comunidades locais, que a partir de então dedicavam-se a uma vida trabalho (serviço ao próximo) e oração.

A partir dessa compreensão, e como seu fruto, novas práticas de trabalho vão emergir vinculadas à idéia de construção de um mundo melhor, mais igualitário e mais livre. Neste sentido, a salvação inicia-se no plano terreno, material, constituindo-se a produção

²⁹ Cf. DELLA CAVA, Ralph. *Opus cit.*: 30 e 31; e NUVENS, Plácido C. Pe Cícero e a religião. *Anais do Seminário 150 anos do Padre Cícero*. Fortaleza RVC Gráfica e Editora: 1994. (p. 28-29)

³⁰ Missão Velha (1865), Barbalha (1868), Crato e Milagres (1869) DELLA CAVA, Ralph. *Opus cit.*: 30 e 31.

mesma da subsistência uma ação cultural de caráter religioso. Este é o cerne do pensamento que orientava o apostolado do Padre Ibiapina, e do qual, entende-se, o Padre Cícero se apropriou e fazia uso na sua ação pastoral. Oração e trabalho, fé e razão, indissociavelmente combinadas, eram as ferramentas para serem usadas na prática, apresentadas por estes dois visionários como as únicas capazes de promoverem a solidariedade e a (re)humanização da população sertaneja expropriada dos meios de produção e por isso mesmo duplamente alienada, já que também a sua humanidade foi roubada.

“[...] Assim, o Padre Cícero imprimia no ideário da cidade a utopia da prosperidade tão almejada pelos diferentes atores sociais e agentes econômicos, sobretudo os ‘descamisados’ do sertão nordestino” (ARAÚJO, 2005, p.79). Nesse sentido, o apostolado de ambos representava a locupletação do vazio institucional, pois, era ao mesmo tempo uma resposta para os anseios e uma promessa de redimensionamento do cotidiano e satisfação das necessidades do povo sertanejo, o que significaria uma vida melhor, inclusive, materialmente.

O misticismo e a fé presentes na cultura do sertanejo romeiro podem muito bem explicar este traço no seu caráter desconstruindo a idéia de fanatismo e ignorância, pecha que tem servido de fundamento à visão preconceituosa e discriminatória utilizada a qual tem assegurado a subordinação do sertanejo à elite. Entretanto, esta leitura que é feita aqui apóia-se na experiência romeira e no comprometimento com este segmento.

2.2 Aspectos geográficos, sócio-econômicos e políticos

As secas, principalmente, aquelas que tiveram ocorrência nos anos de 1877/79 e de 1888/89, foram determinantes na história do Juazeiro. Elas contribuíram para imprimir na ação pastoral do Padre Cícero um viés econômico. E não poderia ser diferente, pois, logo mais, em face ao crescente afluxo de população vitimada por toda sorte de carências materiais, que buscava o Juazeiro como “terra da promessa”, impunha-se que fosse tomada como prioridade absoluta a adoção de medidas e procedimentos visando assegurar a subsistência desse povo. Assim, como pastor:

O padre distribuía entre os pobres tudo que recebia e ia pessoalmente batina rasgada, em longos jejuns diários, orientar os trabalhos, incentivar os matutos a se estabelecerem em Juazeiro e se fixarem como agricultores, numa crença cada vez mais forte de que Nossa Senhora das Dores encaminhava para ali os abandonados da sorte. (BARROS, 2008, p. 145),

Buscando superar determinações de ordem material em face do compromisso com

os fiéis sertanejos o Padre ia acumulando um capital simbólico e formando o seu carisma. Por ocasião da seca de 1888-1889, apelava-se para o Poder Divino mediante a interseção da Virgem das Dores. Além das práticas devocionais como as orações, as procissões, ele recorreu a uma outra prática do catolicismo popular, a promessa. Foi assim que na eminência de mais uma ano de seca, em momento solene e em coletividade³¹, prometeu ao Sagrado Coração de Jesus a construção de um templo no Horto (serrote do Catolé) a Ele dedicado se aquele flagelo tivesse fim, ou seja, se as chuvas retornassem. Conta a tradição que nessa mesma noite as chuvas voltam a cair em todo o Vale.

Durante a seca de 1898-1899 o Padre se aflige diante de todo o sofrimento do povo e além das preces roga ao seu Bispo diocesano (em Fortaleza) que apele junto às autoridades políticas por socorro na forma de meios de subsistência e a abertura de frentes de trabalho que possam amenizar a fome, valendo-se de seu prestígio como autoridade religiosa. Desde então, ele voltará sua atenção cada vez mais para a atividade agrícola vislumbrando na produção de alimentos a possibilidade prevenir as consequências nefastas dos anos ruins, de sorte que

Diante do flagelo da seca, o Padre Cícero empreendeu atividades agrícolas em grande escala, promovendo a fixação do homem no solo, para o cultivo e a colheita de produtos resistentes ao clima quente, como a mandioca, raiz da qual se produz a farinha. A magnitude da produção de mandioca gerou excedente para exportar para os estados vizinhos, vindo o Cariri a se tornar um centro produtor de farinha, que se torna a base da alimentação sertaneja, revertendo o problema da fome no Juazeiro (ARAUJO, p. 40).

Dispondo o município de Juazeiro de somente uma área restrita de 248,56 km², o padre distribuía a população adventícia em toda a Região do Cariri, valendo-se principalmente das terras devolutas da Chapada do Araripe, (Anexo III) de suas próprias propriedades no Ceará e em áreas fronteiriças do Estado do Pernambuco, e da colaboração de amigos proprietários de terras nas cidades circunvizinhas. Quase sempre carentes de força de trabalho para tocar a lavoura, esses proprietários eram reconhecedores da boa vontade do Padre e da sua capacidade de ação no sentido de minorar o sofrimento do sertanejo.

A preocupação do sacerdote com a produção agrícola, o grande contingente de mão de obra que afluía para Juazeiro em busca de trabalho e a extensa quantidade de terras agricultáveis, na Chapada do Araripe, contribuíram para a formação, nesse local, de pequenas

³¹ Estavam juntos em oração nessa ocasião os Padres Cícero Romão do Juazeiro, Feliz de Moura de Missão Velha e Alexandrino de Alencar do Crato. Cf.: MENEZES, Fátima e ALENCAR, Generosa F. *Homens e fatos na história do Juazeiro*. Recife:Ed. Universitária da UFPE, 1989.

comunidades de agricultores. Figueiredo (2002) estudou como se formaram e se organizaram as pequenas comunidades, dispersas no topo da Chapada do Araripe, compostas por pequenos agricultores. O seu trabalho mostrou como aquilo que inicialmente parecia mito, mais uma fantasia construída em torno do Padre Cícero, adquiriu materialidade constituindo o que ele denomina *mundus* camponês e como nesse *mundus*, pautado pelo paradoxo da dívida e edificado a partir de relações de reciprocidade e solidariedade a vida social não se restringe à circulação de bens materiais mas, também, pode abranger a prestação de valores espirituais. A esse respeito ele recorre a Mauss (1974) para afirmar:

Reza e comida, penitência e comunhão, componentes da troca entre as esferas do profano e do sagrado, reciprocidade da comunidade com o divino, compõem os mecanismos de sustentação daquele *mundus* camponês, situado num *continuum* histórico onde os sinais de modernidade só tenuamente aparecem. *Mundus* articulado por uma ética social e moral em que as pessoas e as coisas não se separam, mas uma continua na outra (FIGUEIREDO, 2002, p. 140)

O Padre Cícero, enquanto conselheiro, oferecia a dádiva da palavra consolidando a sua liderança social, política e econômica. Assim, receber a benção do pai/padrinho seria receber dádivas, ‘materializadas em terra, comida, conselhos, orientações e retribuir em forma de presença nos rituais religiosos’. “Estabeleceriam-se assim, relações sociais pautadas na reciprocidade, solidariedade, distribuição de dons, contra-dons, dádiva, retribuição, imprimindo um contrato social pautado no dar-receber-retribuir” (ARAÚJO, 2005, p. 69)³²

Assim, agricultores-romeiros inspirados pelos conselhos do “padrinho” constituíam as pequenas comunidades na Chapada do Araripe. Eles construíram neste local um ‘*mundus* camponês’, ou seja, eles construíram um espaço social idealizado por uma nova esperança de vida, fundado no trabalho e na fé. Estas comunidades fundam-se nos laços de reciprocidade e solidariedade, pautados por relações de parentesco, hierarquia, confiança e, sobretudo, respeito mútuo ancorado na noção de honra.

A Chapada do Araripe foi retalhada em pequenos lotes e vendida; aí, pequenos agricultores se organizam assumindo a função de produzir, principalmente, mandioca, feijão, arroz e milho. A farinha da mandioca e a rapadura, alimento básico dos pobres, continuavam a ser produto de exportação de primeira grandeza de Crato e de Barbalha, tradicionais centros produtores da cana-de-açúcar do Vale.

Segundo Alves (1948, p. 87)

³² (ver Marcell Mauss citado por Marcos Lanna, em Nota sobre Marcel Mauss e o ensaio sobre a dádiva. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, n. 14, p. 173-194, jun, 2000).

A sua vida de trabalho, de pobreza absoluta, de jejuns continuados, sem aceitar dinheiro em paga dos seus atos religiosos, despertou não só a atenção da população que o respeitava e estimava mas, igualmente, a dos vigários das freguesias vizinhas e dos Estados limítrofes, que viam no capelão de Juazeiro um sacerdote que realizava a sua missão, dedicado, exclusivamente ao serviço de Deus. Não foram poucos os padres de outras paróquias que sentiram influência do Padre Cícero, mediante a qual se corrigiram dos vícios, então comuns entre os vigários distanciados do seu Diocesano.

Sua identificação inicial com a população leva a que se torne modelo, inclusive, entre o clero da Região, iniciando assim a formação do carisma e à construção do seu poder político pessoal que muito cedo o transformaria num mito.

A partir da seca de 1988-1989 o Padre Cícero passou a ter uma preocupação cada vez maior com a agricultura. Já como prefeito do Juazeiro, com poder e prestígio suficiente passou a solicitar junto aos governantes, estadual e federal, ações orientadas para a reversão do problema das longas estiagens. Para tanto, ele incentivou a construção de açudes, reservatórios de água, reflorestamento e abastecimento alimentar.

A segunda década do século XX é abalada por grandes movimentações: no Ceará, a Sedição do Juazeiro em 1913-1914, no Nordeste a seca de 1915, e a 1ª Guerra Mundial que afetou o equilíbrio econômico e político mundial. Em decorrência de tudo isso, o Cariri experimentou profundas transformações na sua conjuntura econômica. Guiado pelo sentimento do dever e pelo sentido de oportunidade o Patriarca passou a ocupar-se pessoalmente da organização e colocação de numerosa força de trabalho formada no Juazeiro e da orientação desses trabalhadores para as novas formas de relações de trabalhos introduzidas pelo assalariamento da mão de obra.

Os ventos da mudança sopravam também sobre a cidade. A singularidade histórica e religiosa de Juazeiro impôs um ritmo de crescimento demográfico vertiginoso à cidade, exigindo desde os primórdios a criação e desenvolvimento de dispositivos para a absorção e inclusão produtiva dos contingentes humanos que para lá afluíam, vindos de todos os recantos do Nordeste. Esse adensamento populacional acarretou como consequência o crescimento de tensões sociais e pressão constante por meios de subsistência econômica.

A luta em prol da nova urbe era desenvolvida também nos campos econômico, social, cultural e político. Nem sempre era possível separá-los. Isso porque as atenções dos atores das diversas classes polarizavam-se sobre o Padre Cícero. O seu poder de aglutinação da massa de sertanejos pobres, humildes e oprimidos, inicialmente, era de natureza mais aparentemente religiosa, embora tivesse fundo econômico e social. Com o seu afastamento

das atividades pastorais pelo Diocesano, ele passou a dedicar-se mais às atividades de orientação e aconselhamento dos fiéis que acorriam a Juazeiro.

Com a chegada do Dr. Floro à cidade em 1908 e a sua aproximação do levita, a fé e a razão, o sentimento e a força, passam a combinar-se em todas as etapas dos embates que serão travados por Juazeiro daí por diante e com a sua eleição para deputado estadual em 1913, essa conjunção de forças foi potencializada.

Seguindo a pena de Menezes e Alencar (1998) faz-se adiante um breve relato dos movimentos pró-libertação de Juazeiro que foram iniciados em julho de 1910. Em agosto, representantes do povoado reuniram-se para decidir pelo não pagamento de impostos ao erário do Crato. Nesse mês morre José Marrocos um dos mais ferrenhos defensores da emancipação, mas a luta não arrefece. Nogueira Acioly, ainda esse mês, escreve ao Padre Cícero informando que a Assembléia vai elevar Juazeiro à condição de Vila. No dia 30 há uma grande manifestação política em Juazeiro com discursos inflamados.

Os representantes do Crato, prefeito municipal e deputado Antonio Luiz, conseguem o adiamento da decisão da Assembléia. Aproveitando o ensejo da data cívica, no dia 7 de setembro há mais uma grande manifestação em Juazeiro. Durante o resto mês Juazeiro recebe festivamente embaixadas de municípios vizinhos solidários com a sua causa: Barbalha (14), Barro e Milagres (17), Aurora (18). No dia 11 de outubro daquele ano, coincidindo com o aniversário do Comendador Acioly, há mais uma grande manifestação em Juazeiro.

A luta continua com ataques à liderança política do Crato através do jornal “O Rebate” criado para finalidade da causa da independência quando foi iniciada em 1909. De parte do Crato também são feitos ataques através do jornal “Correio do Cariri”. Em fevereiro de 1911 Juazeiro consegue a emancipação e os dois centros estabelecem um acordo. O aniversário do Padre Cícero, dia 24 de março, é aproveitado para a comemoração, ele recebe centenas de telegramas, cartas e abaixo assinados dos municípios vizinhos e de outras partes do país. Finalmente, em 22 de julho é sancionada a Lei nº 1028 que concede a autonomia a Juazeiro criando o Município. O Padre Cícero é nomeado prefeito e sua posse realizada em 04 de outubro, data da inauguração da Vila.

Nesse dia com a presença de todos os chefes políticos do Sul do Ceará, foi celebrado o “Pacto dos Coronéis”, acordo de amizade e apoio mútuo, com a finalidade de evitar a proteção de criminosos, restabelecerem a paz no Vale e fortalecer o PRC e o oligarca

Acioly. Padre Cícero aceita a nomeação para prefeito (67 anos). É realizado um lauto banquete na casa deste. visando

Por sua vez, o movimento de sedição do Juazeiro (1913-1914) teve a sua execução gestada dentro do próprio Palácio do Catete. Depois, com a eleição de um Presidente República de origem nordestina, Epitácio Pessoa, em 1919, a Região toda foi beneficiada com obras contra as secas – açudes, estradas, estradas de ferro. Particularmente, o Juazeiro teve suas ruas calçadas em 1919 com recursos federais. Em 1920 Floro é eleito deputado federal o que contribui para maior estreitamento das relações com o governo federal. Assim é que em 1926 é organizado o Batalhão Patriótico do Juazeiro com o finalidade de fazer frente à Coluna Prestes, pelo que o Cariri desponta como uma “terceira força” política dentro do Estado do Ceará. A morte prematura deste político em março de 1926 cerceou ao Vale a oportunidade de colher as vantagens da atuação desse líder. Pela posição assumida pelo Cariri em “defesa da República” Floro é agraciado postumamente pelo Governo Federal com o título honorífico de general do exército, recebendo as honras devidas em seu funeral.

Desde 1916-1918 o algodão passou a substituir a maniçoba. Como acontecera durante a guerra de secessão americana. Durante os anos de 1920 o algodão passou a se constituir importante item na pauta de exportações para a Europa, chegando a constituir 75% da renda total do Ceará. Outros Estados do Nordeste se beneficiaram desse impulso, principalmente, a Paraíba onde a cidade de Campina Grande despontou como centro classificador e exportador de algodão para a Europa. Espalha-se o sistema de trabalho assalariado no NE, provocando uma subida no preço da mão-de-obra e criando uma grande demanda por gêneros para a alimentação da força de trabalho engajada.

Por outro lado, transformações da economia mundial a partir de 1918 com a reconstrução do pós-guerra na Europa também contribuíram para as mudanças no Cariri. A possibilidade de exploração de minas de cobre (Coxá) e carvão no Cariri não foi viabilizada em virtude da maior rentabilidade oferecida pelos recursos da agricultura. Assim, foram desenvolvidos projetos ligados à produção do algodão, mobilizando-se com isso um grande número de mão de obra que era “agenciada” pelo padre mediante a organização do que se denominou “brigadas de trabalho. Estas eram enviadas para a colheita do algodão na Paraíba, no Pernambuco, no Rio Grande do Norte e para atender à demanda de firmas de engenharia, inglesas e americanas, na construção de açudes e estradas de ferro, financiados pelo Governo Federal. O Padre Cícero tornou-se homem poderoso economicamente e

politicamente, passando a gozar de grande prestígio.

À medida em que a moderna economia capitalista avançava sobre o Cariri, era necessário impedir que consequências negativas desse processo, como a onda de banditismo que se instalou, destruíssem a ordem social. Esse é um capítulo a parte que não cabe tratar neste trabalho³³.

A partir da segunda década do Século XX, não era mais possível que as questões que surgiam continuassem recebendo apenas encaminhamentos emergenciais. Fazia-se necessário construir uma estrutura nova que desse suporte ao processo em curso, prevenindo-se, dessa forma, a ocorrência de uma crise ou convulsão social, a qual teria consequências desastrosas para o equilíbrio social e político mormente no sul do Ceará, com repercussões para o resto deste Estado e para todo o Nordeste, *locus* onde reproduzia-se o processo cultural do qual Juazeiro é parte. Era necessário manter a “situação” sob controle.

Na defesa que fez do Patriarca na Câmara Federal no Rio de Janeiro, em famoso discurso pronunciado na em 23 de setembro de 1923, o Dr. Floro Bartolomeu procurou mostrar que “O Padre Cícero é um elemento de ordem naquele sertão³⁴ (...) Sem ele, o governo não poderia manter a ordem ali; esta é a verdade.” Neste sentido, ele “[...] foi quem melhor sintetizou a ação eficaz do Padre Cícero em prol da sociedade conservadora em transição” (DELLA CAVA pag. 218). Ao mesmo tempo, ele procurou limpar a imagem do Padre Cícero e do Juazeiro da pecha que lhes tentavam imputar, inicialmente, colegas de batina, sacerdotes, que tinham entre as suas motivações a idéia de defender a igreja de heresias, e adversários políticos que não se conformavam com o prestígio e poder políticos usufruído pelo patriarca do Juazeiro. Entretanto, fazendo-se um esforço para ir além do que está aparente pode-se perceber mais alguns elementos entre as motivações como: a inveja dos primeiros, o medo dos segundos e o preconceito dos dois segmentos ancorado nos interesses de classe. O padre sempre foi incompreendido em vista desta posição assumida em favor dos pobres, dos oprimidos e dos injustiçados e da sua ação militante.

O discurso de Floro, segundo ele mesmo, tinha o propósito mais objetivo de responder ao Dr. Paulo Moraes e Barros, que com o general Rondon e o deputado Simões Lopes, foi, em comissão, do governo inspecionar as obras do Nordeste. Em decorrência desta

³³ Cf. BARROS, Luitgarde de Oliveira.

³⁴ O exemplo mais patente dessa postura conciliadora é o acordo de não agressão costurado por ele, para manter a paz na Região, e assinado por 17 chefes políticos do Cariri em 04 de outubro de 1911 (data da instalação do município de Juazeiro), conhecido como o “Pacto dos Coronéis”. Cf.: FARIAS, Alberto. *Padre Cícero e a invenção do Juazeiro* Brasília; 1994. (p.320-322).

visita de quatro a cinco horas, “[...] tempo este em grande parte tomado pela recepção carinhosa que lhe fizemos e consumidos com horas de almoço, tiragem de fotografias, prolongada palestra sobre vários assuntos ”, o Dr. Moraes e Barros escreveu uma obra intitulada “Impressões sobre o Nordeste” e fez, na Associação dos Empregados do Comércio, três conferências as quais foram repetidas na cidade de São Paulo. Como parte de suas “impressões”, ele refere-se ao Juazeiro como “acampamento de casebres e mocambos em promiscuidade sórdida”, ao povo como “massa de gente soez”, ao padre Cícero como “chefe complacente de cangaceiros” e ao Conde Adolfo van den Brule como “refinado canalha”.

Durante as décadas de 1920 e 1930 ocorreram muitas mudanças no Cariri como consequência de uma mentalidade de desenvolvimento e modernização que foi sendo implantada paulatinamente desde a década anterior. O Padre, em suas “consagrações”, procura desenvolver uma atitude favorável em relação a valores como: a honestidade, o trabalho duro (de cunho assalariado), a oração (o rosário da Mãe das Dores), o respeito às autoridades eclesiásticas e civis. Em relação ao papel desempenhado pelo patriarca, Della Cava (1976) diz: “Quase inconscientemente, o padre tornou-se um agente chave no processo de ‘modernização’ do esquecido Nordeste, embora de inspiração conservadora, capitalista e conservadora” (p. 218). Sem ele e o Dr. Floro tudo poderia ter acontecido, mas, em outro ritmo. O sistema do coronelismo político com a troca de apoio eleitoral por benefícios e oportunidades de ordem material era a forma que as regiões dispunham para o seu crescimento. Até 1910, o Estado era a unidade organizadora dessa política. De 1910 a 1930, o período “salvacionista”, ou burguês da história nordestina, o governo federal mediante a expansão da burocracia e da “legião de dignatários militares e civis” começa a competir com o Estados na manipulação do sistema político através da troca de favores. A revolução de 1930, de Getúlio Vargas, representa a culminância desse processo. Assim, o poder migra dos Estados para centralizar-se no governo federal, ficando aqueles como despenseiro. No Cariri, este período correspondeu às administrações do Cel Belém (1896-1904) e do Cel Antonio Luís (1904-1912) no Crato. Eles exerceram altos cargos no governo do Estado. O período “burguês” coincidiu com o poder estadual e federal exercido por Dr. Floro (1913-1926). Em síntese, o desenvolvimento do Vale do Cariri sempre dependeu do sistema de “negociações” e “alianças” entre lideranças da esfera local, estadual e federal.

2.3. A construção da cidadania: uma identidade caririense?

Apesar da rivalidade política interna não se pode ignorar a unidade política que ligava a região no fundamental. Esta unidade prevalece desde a revolução do Juazeiro de 1913-1914 até o início do governo de Getúlio Vargas, em 1930. O fator dessa união era simbolicamente representada pelos laços de amizade existentes entre Floro (deputado estadual de 1913 a 1920, e deputado federal de 1921 a 1926), o Padre Cícero (prefeito do Juazeiro de 1914 a 1930) e o cel Antonio Luís (prefeito do Crato de 1914 a 1928) e o seu maior significado foi a afirmação do Cariri como uma “terceira força” política no Ceará. Desenvolve-se uma identidade caririense como resultado desse regionalismo bem sucedido.

O “localismo do Cariri” coincide com o “regionalismo nordestino” e uma tentativa de explicação poderia ser ensaiada a partir do movimento que se originou de forma inconsciente no último quartel do século XIX, e que se exacerba em consequência das secas de 1877-1879 e de 1888-1889, como resistência para chamar a atenção da nação sobre a situação de abandono e penúria em que se encontra a região, e como luta para reverter esse quadro. O movimento ao mesmo tempo em que se expande veiculando a “cultura nordestina”, circula entre os diversos segmentos sociais onde é recriada reforçando a identidade e sentimento de pertença regional e a consciência do abandono desta o qual atua como força determinante fazendo surgir viesses como denúncias e reivindicações na literatura nas artes e na política. É um movimento do qual se diz de “invenção do Nordeste” que tem como representantes no Ceará Gustavo Barroso (João do Norte), Rachel de Queiroz, Leonardo Motta, e próprio Floro Bartolomeu. O encontro do espírito “localista” (desenvolvimento local e sustentado) e do regionalismo nordestino é que afirma os sentimentos de identidade nacional, o nacionalismo.

Na Paraíba a principal contribuição foi dada por José Américo de Almeida com “A Parahyba e seus problemas”, monumental trabalho, reputado como a exposição mais bem articulada da insatisfação do ‘Nordeste em face da posição secular de inferioridade a que estava relegado no conjunto do país’ (p 223).

Nesse contexto, não admira que em alguns setores o Padre Cícero, até 1934, tenha sido símbolo da causa do Nordeste “[...] o Padre Cícero e a sua ‘Nova Jerusalem’ eram provas de que o Nordeste se mostrava capaz de progredir e prosperar, caso lhe dessem oportunidade”, como foi dada aos imigrantes europeus. Quem sabe, um novo modelo social

fosse a chave para a solução dessa problemática.

Sem dúvida, algumas ações adotadas pelo Padre Cícero em relação à economia e à educação podem ser entendidas como indicativas de um plano, que apesar de não formalizado através dos instrumentos adequados, existiria de forma tácita. Com a sua prática, ele teria desenvolvido consciência crítica e compreensão histórica dos fatos. Esta posição fundamenta-se na observação da maneira como ele procurava distribuir pelos setores produtivos, agricultura, comércio e indústria - ainda muito artesanal - a população que chegava em levadas cada vez mais, numerosas.

A esse mesmo respeito, Araújo (2005) afirma com suporte na sua pesquisa:

[...] o padre Cícero mobilizava os meios de produção, a força de trabalho, a tecnologia, o trabalho e o capital. No âmbito da produção, o Padre organizava os recursos econômicos necessários para garantir a reprodução da mão-de-obra no Juazeiro. No âmbito da circulação, ele assegurava a distribuição das riquezas geradas de maneira equitativa, observando a participação da mão-de-obra na produção e a necessidade de subsistência. Da ação conjunta na organização dos recursos na esfera da produção e circulação das riquezas, o Padre ampliava e consolidava o capital econômico e social em seu espaço de atuação (Op. cit., 2005, p. 67-68).

Através de sólidos argumentos, ela mostra como o padre valendo-se de ações intencionalmente orientadas vai promovendo a estruturação do espaço geoeconômico, criando as condições para o desenvolvimento de atividades produtivas adequadas à peculiaridade da região de influência do Juazeiro e ao mesmo tempo ampliando o âmbito da sua hegemonia.

Credita-se a esse líder, à sua percepção e às suas idéias, o surgimento de iniciativas visando o desenvolvimento do setor primário, e por extensão, do setor secundário, tais como: eletrificação urbana (1925); aquisição e instalação de máquinas de beneficiamento de produtos oriundos da agricultura como o algodão e o arroz (1925); extensão da Rede de Viação Cearense até o Juazeiro e o Crato (1926); matadouro modelo (1927). Estes empreendimentos tinham, quase sempre, a participação de Joana Tertulina de Jesus, a Beata Mocinha, governanta da casa do Padre Cícero, a qual, mais do que ecônoma, era administradora do patrimônio do sacerdote³⁵.

Ao lado disto, verificava-se um constante esforço no sentido do desenvolvimento da força de trabalho (capital humano), através de qualificação por meio de formação laboral e técnica, que devia ser iniciada ainda na infância com atividades que permitissem desenvolver o gosto pelo trabalho e a sua valorização, o que ele cuidava que fosse oportunizado às

³⁵ Cf.: MACHADO, P.T.G. *Cartório como fonte de Pesquisa*. Juazeiro do Norte: G.Royal, 1994. Registros de transações comerciais, obras sociais e doações patrimoniais citadas. p. 53, 60, 80.

crianças órfãs e/ou desamparadas, em instituições criadas para esta finalidade. Oliveira (1984, p. 231) fala do zelo pela educação, a qual, segundo ela, se desenvolvia “sempre sob a guarda vigilante do Padre Cícero”. Esta testemunha da história de Juazeiro afirma que nada se fazia em matéria de educação na cidade, que não fosse com o seu conhecimento e com o seu aval, de sorte que, às vezes, quando se fazia necessário, ele contribuía com recursos de seu próprio bolso para a manutenção dos estabelecimentos de ensino.

Em vista de sua realidade, Juazeiro precisava, também, criar um modelo de educação que lhe fosse adequado. Não servia o modelo arcaico, seletivo e aristocrático nacional e oficial vigente. Contrapondo-se à idéia de que a ação educativa em Juazeiro visava o desenvolvimento social e cultural em face da visão preconceituosa e elitista que propalava ser a população da nova urbe constituída de jagunços e fanáticos ignorantes, o que poderia ser a visão da elite este trabalho quer fortalecer a compreensão de que Juazeiro procurava criar um modelo próprio e mantê-lo adequado à sua realidade, o que impunha como característica: ser capaz de assegurar a subsistência e a inclusão (social e econômica) de novos contingentes humanos no sistema produtivo. Esta é sem dúvida a visão do Padre e representa os interesses dos segmentos populares, subordinados. A utopia iluminando a percepção dos fins a serem atingidos e a persecução destes desde o tempo do Padre Ibiapina constituía-se experiência que continuada em Juazeiro contribuiu para a criação de um modelo educacional próprio.

2.4 Desenha-se um projeto educacional: primeiros esboços

A primeira Escola Régia de Juazeiro foi criada pela Lei nº 863 de 01 de setembro de 1858 (CASTELO, 1970). À época, elas eram denominadas escola de primeiras letras e esta foi regida pelo 3º Capelão, Pe. Antônio de Almeida até o ano de 1865 quando se afastou seguindo como voluntário da Guerra do Paraguai. A partir de então ela foi confiada ao professor Simeão Correia de Macêdo, e posteriormente, a seu irmão Pedro Correia de Macêdo. Em 1872, era o regente da Escola o professor Simeão, quando aqui chegou o Pe. Cícero, fazendo-se seu grande auxiliar na obra educativa com sua enérgica pedagogia (OLIVEIRA, 1969, p. 230).

A década de 1880, foi criada a segunda Escola Régia, a primeira para meninas. Sua regência foi confiada a Ana Joaquina de São José, conhecida como Dona Naninha e procedente do Riacho do Sangue - PB, onde já exercia o cargo de professora particular. Esposa de Vicente de Oliveira Mota, esta trouxe consigo, ainda criança, Joana Tertulina de Jesus, que mais tarde foi passada à companhia do Padre Cícero, e alcançou projeção na

história do Juazeiro se tornando muito conhecida com o nome de “Beata Mocinha”.

Ainda na década de 1880, duas professoras foram preparadas para assumir o cargo nas duas cadeiras existentes. Foram elas: Dona Carolina Gonçalves Sobreira e Dona Generosa Moreira Landim. Elas ensinavam a crianças e jovens de ambos os sexos, cabendo à primeira a glória de ter iniciado na leitura e escrita juazeirenses notáveis como: Pe. Azarias Sobreira Lobo, Antonio Xavier de Oliveira, Teógenes Rocha, Joaquim Sobreira da Franca.

Nessas escolas estudaram todas as crianças da época, aprendendo a ler, escrever e contar. Os rudimentos do saber ministrado eram limitados pelo nível de cultura de seus mestres e mestras. As meninas, além disso, eram iniciadas no canto e nas prendas domésticas como a costura em “máquina de mão”, as rendas de bilros e de labirinto, o bordado à mão em diversidade, o crochê, o tricô. Alguns meninos aprendiam um pouco de teoria musical para fazer parte da “Banda de Música” mantida pelos filhos do professor Simeão – Cônego Climério Macêdo e Mestre Pelúcio Macêdo - antes destes irem para o Seminário.

Por esse meio, as crianças e jovens eram preparados para o meio social a que se destinavam. O Padre Cícero teve a sensibilidade e a inteligência para fazer uma leitura contextualizada da realidade e perceber, desde cedo, que era este o ideal de educação e escola para uma sociedade com as particularidades do Juazeiro. Assim é que a partir da sua emancipação em 1914, e no pós-guerra, como resultado da influência da reconstrução das economias dos países envolvidos na I Guerra Mundial, Juazeiro experimenta um sensível impulso econômico e demográfico o qual permitiu que algumas mulheres se dedicassem mais a estas atividades citadas acima - conhecidas na atualidade como artesanato – e fizessem delas fonte de renda, produzindo para comercialização nos outros Estados nordestinos e no Rio de Janeiro, retirando daí o sustento próprio e em certos casos o de toda a família. (OLIVEIRA p. 255) O Padre sempre acalentou o sonho de criação de uma escola que oportunizasse também aos meninos saberes e práticas para o desenvolvimento de habilidades e aptidões profissionais que lhes permitissem a inclusão no setor produtivo se constituindo fonte de renda.

A estes mestres seguiram-se outros e outras que abriram suas escolas em Juazeiro, como diz Amália Xavier, “sempre sob a guarda vigilante do Padre Cícero” (OLIVEIRA, 1969, p. 231) Na década de 1890, ele mesmo localizou quatro Escolas Particulares, duas masculinas, uma regida por Guilherme Ramos de Maria, e a outra por Mestre Miguel. Duas femininas, a primeira (1896) regida por Izabel Montezuma da Luz

(Izabel da Luz), e a Segunda (1899), regida por Maria Cristina de Jesus Castro³⁶ (Beata Cotinha). No início do século XX, aparecem as escolas de Francisco Belmiro Maia e Joaquim Siebra.

Em 1908, a educação em Juazeiro vai tomar grande impulso com a presença do professor José Joaquim Teles de Marrocos, jornalista brilhante, abolicionista incansável e ferrenho, detentor de cultura invulgar e possuidor de notáveis habilidades didático-pedagógicas para o ensino. Neste mesmo ano funda o Colégio São José (o Pedagógico), que recebendo os alunos e alunas já alfabetizados(as), ensina-lhes a Gramática Portuguesa, Aritmética e rudimentos de Francês e Latim. O seu trabalho é bastante inovador e profícuo no plano educacional e cultural, paralelamente a este dava continuidade a sua militância política em favor do desenvolvimento de Juazeiro. Infelizmente, o professor José Marrocos é vitimado por uma pneumonia dupla e vem a falecer em 14 de agosto de 1910.



Fonte: Arquivo de Circea Valderez Fernandez de Oliveira, formanda da turma de 1959. Foto feita em 1922. Sua genitora Lindalva Fernandes de Oliveira aparece no alto da foto, ao centro. Provavelmente, são alunas de Dona Adelaide Melo.

Na segunda década desse século foram abertas duas escolas estaduais, uma confiada a D. Maria Luiza Furtado Landim (1912), e a outra a D. Josefa de Alcântara Leite de Alencar (1914), também conhecida como “Dedé Leite”, ambas professoras formadas, que para a cidade vieram em virtude de casamento com cidadãos juazeirenses. Por morte da primeira e mudança de domicílio da segunda, substituíram-nas as professoras Raimunda Lemos e Adelaide Sousa Melo. Ambas fundaram escolas particulares obtendo o mesmo

³⁶ D. Cotinha era diplomada pela Escola Normal do Rio Grande do Norte.

sucesso que nas escolas públicas³⁷.

Nos anos de 1912 e 1913, funcionou em Juazeiro uma escola particular que tinha como regente o professor Salustiano ou “Mestre Salú”, como era chamado por todos. Como a escola de Izabel Montezuma, era uma escola ativa, e assim, era aproveitado o calendário das festividades cívicas e religiosas, quando os alunos e alunas dessas duas escolas, de forma integrada, tinham a oportunidade de desenvolverem seus talentos especiais, realizando múltiplas atividades artísticas e culturais – lapinhas, auto de Natal e outros de caráter religioso e cívico - que ao mesmo tempo contribuíam para a formação da cidadania.

É com pesar que Oliveira (1969) constata que o brilhantismo dessas atividades era insofismável, entretanto o preconceito principalmente por parte de pessoas instruídas e de religiosos³⁸ impedia o seu reconhecimento e a consequente mudança de atitude em relação à visão negativa que tinham do Juazeiro. As representações de membros da elite de Juazeiro deixam perceber a preocupação em mudar a imagem construída pela sociedade cearense sobre o povoado e a vontade de transformá-la.

As minudências aqui descritas, vão por conta da obrigação a que me propus de tornar conhecidas as melhores ocorrências deste pobre lugar, de onde se tem dito tantas cousas que não expressam realmente a verdade. Estas festas muito representam como melhoramento social de uma terra. Que mais poderíamos ter feito, para provar nosso nível social? (OLIVEIRA, 1969, p. 237-238).

De fato, o Juazeiro insurge subvertendo a ordem instituída no município do Crato e obrigando os “locais” (a elite juazeirense) a construírem uma nova identidade. Era coisa muito difícil de fazer para quem estava acostumado ao prestígio e privilégios que a situação de classe conferia. Somente aquele sacerdote vindo de classe subalterna tinha facilidade de se identificar com os sertanejos despossuídos que se aglomeravam em Juazeiro e de abraçar a sua causa, aliás, isso fora feito a partir daquele sonho profético ocorrido quando esteve no povoado pela primeira vez para celebrar a missa do Natal em 1871.

Oliveira (1969, p. 235) faz referência ao fato da Beata Cotinha ministrar aulas à noite, na sala da casa da beata Minda da Cruz Neves, para as domésticas (adultos) da casa de D. Angélica irmã do Padre Cícero, da casa de D. Mocinha e de outras casas.

³⁷ D. Raimunda Lemos funda o Colégio Santa Filomena e D. Adelaide Melo, o Colégio Salete.

³⁸ D. Amália descreve uma festa de Primeira Comunhão de 200 crianças na Igreja de Nossa Senhora das Dores organizada pelo “Mestre Salu” em 15 de agosto de 1913 e narra que o Padre José Alves de Lima, coadjutor em Juazeiro do vigário Padre Quintino em Crato, admirado com o evento quis noticiar nos jornais de Fortaleza sendo, entretanto, sustado pelo seu vigário: “uma festa daquela, feita em Juazeiro, não tinha valor” OLIVEIRA, Amália Xavier de. *Op. Cit.*, p. 237.

Ainda nessa década, duas entidades assistenciais foram criadas sob os auspícios do Pe. Cícero: o Orfanato Jesus Maria e José e a Associação dos Empregados do Comercio de Juazeiro. O primeiro tem sua construção iniciada em setembro de 1916, e destina-se a amparar crianças do sexo feminino, pobres e órfãs, oferecendo-lhes uma educação adequada capaz de lhes garantir viver honestamente. Em 1916, Dr. Floro instala algumas escolas municipais, nomeando para duas delas: Donata Bezerra de Araújo e Maria Conceição Esmeraldo. (Orfanato). O Orfanato era mantido pelo Pe. Cícero com esmolas doadas pelos romeiros. A Beata Mocinha foi sua principal coadjuvante na construção, assumindo a direção até quando é entregue para a Diocese do Crato, e passa a ser administrado pela Congregação das Filhas de Santa Tereza em 1933.

A Associação dos Empregados do Comércio de Juazeiro foi fundada em 03 de julho de 1926. Seu objetivo principal era a instrução primária dos sócios e de seus filhos e dependentes. Em 1941 foram criados naquela escola os cursos de Admissão, Propedêutico e Técnico Comercial.

Merecem destaque, entre outras, três escolas particulares, com as quais Juazeiro pôde contar e que deram significativa contribuição para a formação de sua juventude e, portanto, para o seu desenvolvimento educacional e cultural. Foram elas: o Colégio São Miguel, para rapazes, criado e dirigido pelo Dr. Manoel Pereira Diniz³⁹, advogado e escritor; o Colégio São Geraldo, colégio misto, fundado e dirigido pelo Professor Edmundo Milfont⁴⁰, que prestou relevantes serviços no período de 1926 a 1931, e a escola do professor Anchieta Gondim, destinada a crianças de ambos os sexos.

A terceira cadeira estadual de Juazeiro é criada em 1924, para ser regida por Maria Gonçalves da Rocha Leal, primeira filha da terra diplomada pela Escola Normal Dom Pedro II, depois Justiniano de Serpa.

Em 1925, com a criação de mais duas cadeiras foi preciso agrupá-las. A educação em Juazeiro tem o seu primeiro marco em 1927, com a junção de cinco cadeiras primárias isoladas⁴¹ em um Grupo, cuja Direção foi entregue à Professora Maria Gonçalves da Rocha Leal. Neste, os alunos cursavam até o quarto ano primário. No fim desse ano, em sessão solene e clima de grande festa foram conferidos certificados a 15 alunos concludentes.

³⁹ O Dr. Diniz exerceu também atividades advocatícias e publicou obras dentre as quais destaca-se *O Juazeiro e Padre Cícero*.

⁴⁰ Eduardo Milfont era filho do Crato, mas já estava vindo de Barbalha.

⁴¹ As regentes das cinco cadeiras eram: Stela Pita, Leonina Sobreira Milfont, Adelaide Melo, Elvira Medeiros e Maria Gonçalves Leal. Esta última, nomeada primeira diretora, logo após o trabalho de implantação se afasta ficando no cargo a professora Leonina Sobreira Milfont.



Fonte: Grupo Escolar Pe. Cícero. Foi a primeira escola reunida do Juazeiro (1927). O prédio foi construído em 1935. Está situado à Rua Mons. Joviniano Barreto, tendo ao fundo o Memorial Pe. Cícero. O prédio foi reformado recentemente e hoje abriga uma escola para alunos com necessidades especiais.

Logo após o trabalho de implantação Maria Gonçalves se afasta sendo nomeada para substituí-la no cargo a professora Leonina Sobreira Milfont. Com isso, mais duas vagas são abertas, e são preenchidas por duas leigas que nem o curso primário completo tinham. Em 1929, Amália Xavier é nomeada professora pelo então Diretor de Instrução Dr. Joaquim Moreira de Sousa, e sua cadeira localizada no Grupo. Em 1932, esta é nomeada Diretora do Grupo pelo mesmo Diretor de Instrução.

Oliveira (1969) encerrando o capítulo sobre a educação em seu livro com o parágrafo transcrito a seguir:

Lego à posteridade dados reais e concretos sobre o desenvolvimento sócio-cultural de Juazeiro e a influência que exerceu sobre ele o Pe. Cícero, mesmo porque sem o seu decidido apoio moral, nada se poderia fazer em Juazeiro, morrendo em estado embrionário toda e qualquer iniciativa que se tentasse, sem primeiro conseguir o seu beneplácito, sua benção de pai, amigo e benfeitor (OLIVEIRA, 1969, p. 243).

O texto expressa profundo sentimento: seria uma crítica à maneira de agir centralizadora do velho sacerdote? Seria uma denúncia de autoritarismo e pernicioso interferência cerceadora de possíveis iniciativas que porventura despontavam? A leitura do contexto da época instiga a nossa hermenêutica a interpretá-la num outro sentido, o da ciência política segundo o qual a questão é de cunho ideológico, ou seja, mesmo tendo recebido orientações do padre Cícero e aparentemente conhecer e assumir os seus ideais educacionais Amália Xavier era guiada pela ideologia da sua classe de origem e como seu irmão Antonio Xavier e Floro Bartolomeu, para limitar-se a questão ao âmbito local, preocupavam-se muito com a opinião e imagem negativas sobre o Juazeiro, que eram veiculadas, principalmente pelos rivais na política.

Com a morte de Dr. Floro Bartolomeu, em 1926, o Juazeiro e o Cariri perdem a sua representação no Congresso Nacional. Inviabilizando-se a luta no campo político o projeto político para Juazeiro começou a sofrer revés. Para garantir as posições conquistadas

era preciso suprir, com urgência, esta perda.

Na qualidade de suplente do Dr. Floro, o Padre Cícero disposto a assumir como deputado federal no Congresso, viaja para o Rio de Janeiro, mas, vitimado por doença vê-se obrigado a retornar da Bahia. A partir de então, Juazeiro e o Padre Cícero começam a perder prestígio.

2.5 A via educacional como alternativa: mas que educação?

As mudanças econômicas e sociais e políticas iniciadas na Região do Cariri a partir da segunda década do século XX significavam também a integração social do sertão no sistema político nacional e na economia internacional. Nesse contexto, Floro preocupou-se em acabar com o banditismo profissional e com o fanatismo

“Como em muitas outras questões, Floro foi o principal responsável por essa mudança, embora nem seus métodos, nem a repressão que se seguiu contra os mais pobres estejam aqui em discussão, no momento. Como bacharel e profissional de orientação urbana, era-lhe, compreensivelmente, desagradável ser alvo de zombarias, na Câmara Federal, como ‘deputado dos fanáticos’” (p. 219).

Em 1919 a recrudescência no Cariri da sociedade dos flagelantes penitentes é reprimida mediante o uso de violência. O mesmo acontece em relação à seita milenarista denomina “hostes celestiais” localizada no serrote do Horto. Nos dois casos os participantes dos movimentos foram dispersados e as vestes e paramentos usados nos cerimoniais foram queimados em praça pública. Os renitentes eram encaminhados para trabalhos forçados nas obras de calçamento das ruas e conserto das calçadas do Juazeiro. Em 1921 a ação de Floro é orientada contra a manifestação de fanatismo que diziam acontecer em torno do boi “mansinho”, um espécime da raça zebú, presenteado ao padre Cícero por Delmiro Gouveia e encaminhado por aquele para a comunidade de Baixa Dantas onde seria cuidado e usado para melhoramento do rebanho. Floro enfrenta, assim, o beato de maior reputação de todo o Vale, o qual foi arrastado e obrigado a assistir o abate do boi em praça pública para venda de sua carne.

Com a ausência de Floro e face à ameaça de decadência econômica e política, restava a via sócio-educacional. Educar o povo romeiro, civilizá-lo, organizar a sociedade, é a perspectiva que se apresenta para a continuidade do desenvolvimento de Juazeiro.

Portanto, as forças locais foram orientadas para o campo sócio-cultural e educacional. Em janeiro de 1924 foi criada a Associação Comercial de Juazeiro; em abril de

1930 foi fundado o Círculo de Operários e Trabalhadores Católicos São José; em julho desse mesmo ano o Padre Cícero faz doação à Congregação das Irmãs Terceiras Franciscanas Capuchinhas de um imóvel, denominado Orphanato Jesus Maria e José, tendo como condição a Congregação manter um estabelecimento de ensino. Para realização do seu ideal, acalentado desde 1922, em outubro de 1932 o Padre Cícero doa efetivamente ao Estado terreno de sua propriedade - Sítio Santo Antonio - para a criação do Patronato Agrícola⁴², destinado à educação de crianças do sexo masculino.

Vale acrescentar, ainda, que visando essa mesma finalidade, de 1924 a 1933 o Padre Cícero intensifica o seu esforço no sentido de trazer para o Juazeiro a Ordem Salesiana⁴³, cuja presença constitui-se um capítulo da história do Juazeiro. Pensando assegurar condições para a realização desse seu desejo, ele faz, em 04 de outubro de 1923 o seu segundo testamento constituindo a Ordem Salesiana como um dos principais legatários.

Estas iniciativas tinham sempre a finalidade de oferecer uma educação adequada aos jovens, assegurando-lhes a profissionalização e a possibilidade de inclusão produtiva, e, portanto, econômica e social, tornando-os assim capazes de viverem honestamente com o fruto do seu próprio trabalho.

Assim, a educação para o trabalho ou educação profissional, como é denominada hoje, foi se constituindo, claramente, a opção para a sociedade Juazeirense.

A propósito da educação profissional, que se apresenta como uma alternativa a partir de forças internas, far-se-a uma breve digressão para situação de Juazeiro no contexto mais geral desvelando também elementos que sugerem a articulação externa da Região mediante a qual acontece a circulação local da cultura hegemônica nacional. Essa compreensão contribui para a desconstrução da idéia de que o sertão vivia isolado estagnado e imerso totalmente numa cultura própria caracterizada pela ignorância e pelo fanatismo.

As transformação pelas quais passava a sociedade brasileira nos fins do Segundo Reinado e que vinham sendo gestadas desde meados do século XVIII, caracterizava-se pela modernização das estruturas, urbanização e industrialização, principalmente no Sudeste, suscitavam a preocupação com a questão do ensino profissionalizante. Esta Região se

⁴² Cf. CASTELO, P.A. *História do Ensino no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1970, p.181. O Patronato Agrícola, sonhado pelo Padre Cícero e idealizado pelo Dr. Plácido Aderaldo Castelo era “[...] uma Escola Primária Profissional, tendo por fim a preparação de jovens maiores de dez anos e menores de dezoito, para exercício de profissões de base manual e mecânica, compreendendo as fainas agrícolas e pastoris, sob o regime de internato e semi-internato”. Foi criado pela Lei nº 111, de 20/05/1936.

⁴³ Cf. SILVA, Antenor de Andrade. *Padre Cícero: mais documentos para sua história*. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1989.

afirmava “[...] não só como eixo econômico e político do país, mas como uma rica fonte de modelos culturais e educacionais que as Regiões atrasadas pobres e submetidas aos interesses predominantes, preocupavam em vão reproduzir”. A esse “centro civilizador” as Regiões mais atrasadas (N e NE) forneciam mão-de-obra e matérias-primas. Essa relação acarretou o aumento da defasagem entre elas, consolidando a sua marginalização econômica e conseqüentemente a migração interna. Esse processo migratório verifica-se também no interior das províncias na forma de êxodo rural-urbano. A conseqüência disso é a formação de uma grande massa de desocupados que fixando-se nas periferias das cidades maiores e mais prósperas, formavam grandes cinturões de pobreza.

Esse fenômeno estimulou os políticos e os literatos a colocarem na ordem do dia a preocupação e a discussão da necessidade do ensino técnico-profissional. O setor produtivo nas cidades era insuficiente para absorver estes novos contingentes, como um meio para a preservação da ordem social. Espelhavam-se na história das economias desenvolvidas onde o desenvolvimento se deu com a articulação entre os setores rurais e urbanos, ou seja, uma dependência entre progresso econômico-social e a qualificação para o trabalho. No caso brasileiro, o que predominava nas preocupações profissionais era a inclusão dos marginalizados, inicialmente, através das chamadas “Escolas para desvalidos” e mais tarde dos Liceus de Artes e Ofícios.

Os Liceus foram criados no Rio de Janeiro (1856) e em São Paulo (1856). Ainda no Rio de Janeiro o Asilo de Menores Desvalidos foi transformado em Escola Profissional masculina (1874). Foram criadas algumas Escolas Agrícolas (internatos) e já no Período Republicano, com os Decretos de 1909 a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices e o ensino de agronomia, ambos de nível secundário.

Castelo (1970) no Capítulo IX do seu livro faz abordagem do ensino profissional no Estado do Ceará que teria sido iniciado com a autorização do Presidente da Província, pela Lei nº 1759 de 05 de agosto de 1856, para “[...] criar em Fortaleza uma Casa de Educandos, para o recolhimento de meninos órfãos e desvalidos, maiores de 7 e menores de 18 anos, que deixariam o estabelecimento ao completarem 20 anos” (p. 175). Além de leitura e escrita se ensinariam ofícios ou profissões manuais além de outras artes mecânicas (ferreiro, carpina, alfaiate, sapateiro). No regulamento apresentado por Castelo a instituição é tratada como Colégio e não como Casa.

O Colégio de Educandos foi inaugurado em 1º de março de 1857, com 10 alunos. A sua capacidade era limitada a 41 alunos. Após certo período de funcionamento o

estabelecimento foi extinto (20/12/1865). No mesmo prédio passou a funcionar desde então o Colégio das Órfãs, atual Colégio da Imaculada Conceição.

Na fase republicana a primeira iniciativa de criação de uma Escola de Artes e Ofícios data de 27 de junho de 1907 (p.180). Nogueira Acioly sanciona a Lei nº 890. Entretanto, não foi além disso, ou seja, nada mais foi feito.

Sem dúvida, influenciado por esses ideais, pelo contexto local e pela particularidade de Juazeiro o Padre Cícero procurou desenvolver iniciativa semelhante em Juazeiro. Estaria o próprio padre expressando uma preocupação burguesa, ou, como estamos inclinados a pensar, o padre pensava instrumentalizar as classes subalternas para a conquista da emancipação (autonomia) dos despossuídos? Trata-se da criação do Patronato Agrícola que será relatada mais adiante.

Em relação à educação profissional feminina, a Lei nº 255 de 28 de dezembro de 1936 autoriza em seu Art. 1º o Governo do Estado “[...] a criar, em Fortaleza, estabelecimentos de ensino profissional, destinado à educação doméstica feminina, sob a orientação e fiscalização do Departamento Geral de Educação” (p. 185) podendo para essa finalidade celebrar acordos com institutos particulares.

De forma efetiva o ensino profissional no Ceará acontece mesmo com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, em 1910, mediante ação do Presidente Nilo Peçanha que criou “[...] em cada unidade da federação uma escola profissional em regime de semi-internato, após verificar o eminente estadista, na Europa, a importância do ensino industrial, asseverando: ‘O Brasil de hoje sai das academias. O de amanhã sairá das oficinas’” (p. 187). Assim, o preparo do cidadão para a conquista de sua autonomia econômica mais do que uma preocupação pedagógica é uma preocupação de ordem social.

A Escola de Aprendizes de Artes e Ofícios transformada mais tarde em Liceu de Artes e Ofícios (1939) e depois em Escola Técnica Federal do Ceará é hoje o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET.

A educação profissional em Juazeiro sempre foi objeto de preocupação para o Padre Cícero. Embora por razões diferentes, já apresentadas anteriormente, a cidade apresentava um crescimento populacional fora dos padrões de sorte que o desenvolvimento econômico e a ocupação da força de trabalho era questão fundamental. Al lado disso, a qualificação da mão de obra, isto é, a formação do trabalhador como aspecto indissociável, recebeu desde cedo a atenção do taumaturgo que procurava orientar as escolas para o preparo

das crianças para o trabalho e, especificamente, criou um orfanato-escola para meninas e tentou criar uma instituição escolar similar para meninos.

A troca de correspondência no sentido da criação do Patronato Agrícola do Juazeiro com autoridades estaduais e federais foi intensificada nos primeiros anos da década de 30. A Padre já se encontrava em idade bastante avançada e precário estado de saúde.

Alencar (1989) faz referências a correspondências do Padre com o objetivo acima citado conforme segue: uma carta para o Interventor Federal datada de 23 de setembro de 1922, na qual faz doação do sítio Santo Antonio, de sua propriedade para construção do Patronato Agrícola em Juazeiro. Recebimento de telegrama de José Acioly datado de 26 de dezembro de 1923 informando que o “Senado aprovou terceira discussão nossa emenda, autorizando criação patronato ai”. (Refere-se ao Patronato Agrícola). Alencar acrescenta que ainda neste ano o Padre mantém o primeiro contato com os padres Salesianos, Rota e Della Via, para trata da vinda dessa Congregação para o Juazeiro a fim de desenvolver trabalho educativo e profissionalizante para crianças e jovens da cidade, a exemplo do que fazia Dom Bosco. Ela refere-se à doação de um terreno, pelo sacerdote, para a construção do Patronato Agrícola em 24 de setembro de 1929. Entretanto, segundo registros no Cartório de 2º Ofício, a escritura de doação do sítio “Santo Antonio” para instalação do Patronato Agrícola ao Estado do Ceará foi lavrada em 29 de outubro de 1932 (MACHADO, 1994, p. 60).

Em fevereiro de 1931 o Padre Cícero envia telegrama ao Ministro da Justiça Dr. Osvaldo Aranha insistindo na criação do Patronato Agrícola, informando já ter efetuado a doação do terreno e que a construção está orçada em quinhentos e sessenta mil-réis. Ainda mesmo mês ele recebe telegrama do Ministro acusando recebimento do seu telegrama e informando que intercederá junto ao Sr. Chefe Governo provisório no sentido de realização desse projeto.

No ano de 1932 abate-se uma grande seca sobre o Ceará. Entre outras iniciativas e ações do Padre está a doação de um terreno ao Governo do Estado do Ceará para que este crie uma escola de formação de professores rurais em Juazeiro. Ele insiste na criação do Patronato Agrícola e, para tanto, em setembro deste ano escreve ao Dr. Getúlio Vargas pondo o terreno do sítio Santo Antonio à sua disposição. Em novembro, Carneiro de Mendonça, Interventor Federal, telegrafa ao Padre Cícero agradecendo a doação do terreno para construção do Patronato Agrícola.

Em 1936, perto de findar o prazo estabelecido em cláusula da escritura de doação para a efetivação da construção do Patronato Agrícola, sem que o Estado providenciasse a instalação do Patronato, embora figurasse verba específica no orçamento federal, o deputado Dr. Plácido Aderaldo, após contato com representações políticas e sociais de Juazeiro, apresenta projeto de criação do Patronato Agrícola de Juazeiro à Assembléia Estadual. O projeto, elaborado de acordo com a legislação do Estado de São Paulo, foi aprovado e sancionado pela Lei nº 111 de 20 de maio de 1936. De acordo com o “Artigo 1º - Fica criada, no Município de Juazeiro, deste Estado, no Sitio Santo Antonio, uma Escola Primária Profissional, tendo por fim a preparação de jovens maiores de dez anos e menores de dezoito, para o exercício de profissões de base manual e mecânica, compreendendo as fainas agrícolas e pastoris, sob o regime de internato e semi-internato”.

Outras mudanças são promovidas visando a inserção da sociedade na modernidade. As festividades seculares de caráter sociais e cívicos começam a constituir alternativa as festividades religiosas. Maior atenção passa a ser dedicada à educação dos jovens, expandindo-se, em consequência, o campo educacional. Até a criação da ENRJ (1934), do Ginásio Salesiano (1941) e do Ginásio Santa Terezinha em 1948, “Joazeiro não apenas fornecia os estudantes que ajudariam a manter as instituições de ensino de segundo grau de Crato, como também, respeitava devidamente o monopólio do clero cratense sobre a instrução” (DELLA CAVA, 1976, p. 220). Afora esse campo, a rivalidade entre as duas cidades fomentou o processo de evolução e crescimento econômico da região.

2.6 A construção de uma escola para formar professores

Uma iniciativa que não pode ser creditada diretamente ao Padre Cícero, mas que resultou, sem dúvida, de uma mentalidade “inventada” por ele, foi a criação da Escola Normal Rural, destinada à formação de professores (as) cuja missão era educar o homem do campo, pelo que se tornou pioneira no Brasil.

A idéia de uma escola para formar professores para educar o homem do campo consolida-se num momento de intenso questionamento e de reformas educacionais, segundo Berger (1977, p.169), “consecutivas” e “desconexas”, que acontecem principalmente nas esferas estaduais, limitadas às escolas primárias e normais. É ainda um período de ensaio de democratização e tentativa de adaptação das instituições às condições da realidade brasileira, marcada pela influência de fatores como a industrialização, urbanização, populismo, despertar nacional e Revolução de 1930.

A inquietação nacional expressando a insatisfação com o ensino e ao modo como ele é praticado, polariza-se principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo. Assim, a conjugação de força e vontade inovadoras representadas por Gustavo Capanema no Ministério de Educação, Anísio Teixeira na Direção do Ensino, Lourenço Filho na Direção do Instituto de Educação e Leoni Kesefi na Coordenação dos Cursos de Aperfeiçoamento no Rio de Janeiro; no Ceará, Carneiro de Mendonça na Interventoria, Moreira de Sousa na Direção do Ensino; e em São Paulo, Sud Mennucci estudando as propostas metodológicas de Alberto Torres, tem como resultado esse movimento renovador cujo corolário é: “A Educação que convém ao Brasil é a Educação Rural, pois o Brasil é uma imensa zona rural” (OLIVEIRA, 1984, p.17).

Considerando-se o movimento nacional em favor da Escola Nova que culmina com o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” e postula uma reforma do ensino que contemple as necessidades educacionais das massas populares pobres, até então marginais (BERGER, p. 172-173), a criação da ENRJ, pelo menos em tese, parece guardar coerência, desde que se admita como ideal, para o caso, uma escola para servir ao homem do campo. Uma escola que, segundo os idealizadores

[...] ensine ao homem do campo a ‘viver no campo, do campo, pelo campo e para o campo’ [...] A escola precisa ensinar a viver. O homem para viver não precisa somente aprender a ler, escrever e a contar. A escola que convém é aquela que dá ao homem os meios para viver em seu ambiente, melhorando-o, desenvolvendo-o, orientando suas condições de vida. Enfim é a escola de acordo com a região a que deve servir. (OLIVEIRA, 1984, p. 18).

Esta era a escola sonhada por Moreira de Sousa, Diretor da Instrução Pública para o Ceará, realizada por Plácido Aderaldo Castelo (Juiz de Direito em Juazeiro do Norte). no que era perfeitamente adequada aos ideais do Padre Cícero que via no desenvolvimento e uso racional da agricultura o passo inicial, considerando-se as especificidades do contexto regional do Cariri.

Segundo Souza (1994, p. 41) a ENRJ contribuiu para mudar os valores e a maneira de pensar e ser na sociedade. Através dela, os ideais ruralistas expressos em discursos do tipo: “lavrar a terra, é contribuir para a grandeza do Brasil, é enriquecer os seus celeiros, é levar a seiva que há de nutrir o organismo da Pátria, é possuir o sentimento de brasilidade na sua mais legítima expressão” (Plano de Curso de Atividades Rurais) foram contrapostos à mentalidade de natureza patriarcalista pela qual se acostumava encaminhar os jovens para os grandes centros para formar doutores, letrados, superlotando as cidades e esvaziando os campos.

Este autor refere-se ainda ao depoimento da Professora Assunção Gonçalves a qual relata: “por ocasião da matrícula os meninos arranjavam outra profissão para dizer, contanto que não revelasse a situação real do pai. Retirar da terra, com seu próprio suor, o sustento da família, era para as crianças, motivos para recalques e humilhações”. (SOUZA, p. 41). Entretanto, pensa-se que as crianças não se envergonhariam sem razão e isso leva a crer domínio se encontrava a sua administração.



Amália Xavier de Oliveira – sem data precisa, encontrada em de formatura do início da década de 1940. **Fonte:** Arquivo Sala da Memória.

Essa conjuntura sócio-cultural faz surgir uma nova personagem no cenário educacional à medida em este campo vai se consolidando. Essa personagem é a Professora Amália Xavier de Oliveira (1904-1985). Afilhada e discípula do padre Cícero, acompanhou as ações do funcionamento da ENRJ de sua criação até 1976, quando se aposentou e porque não dizer que ela foi protagonista da história da escola. Sócia fundadora do Instituto Educacional foi eleita primeira tesoureira, cargo que ocupou de 1934 a 1936. Quando do retorno para Fortaleza do Juiz de Direito, primeiro diretor da ENRJ, Dr. Plácido Aderaldo Castelo, em 1935, e do seu afastamento definitivo dos cargos, na Escola, em 1936, ela foi conduzida à Presidência do Instituto de Educação e à diretoria da ENRJ em cujas funções permaneceu até dezembro de 1976, com uma breve interrupção de três anos - de fevereiro de 1959 a janeiro de 1962.

Dona Amália, como era chamada por todos, foi, em seus dias, a pessoa que detinha mais informação sobre a escola e a educação em Juazeiro, portanto, como a melhor conhecedora da escola e do seu cotidiano, constitui-se porta-voz autorizada para falar em nome da escola e a respeito da educação em Juazeiro de uma forma geral. Possuidora de personalidade muito forte, ela criou e imprimiu na escola um estilo particular de compreensão e exercício do magistério e da gestão escolar. Seu estilo “fez escola”, facilmente identificável, posteriormente, em ex-alunas, também professoras e gestoras de estabelecimentos educacionais.

Acredita-se que Dona Amália poderia ter sido a principal depositária da compreensão de educação do Padre Cícero e a principal disseminadora de seus ideais educacionais. Isto, tendo em vista que desde a sua infância e durante a juventude manteve estreitas relações com o sacerdote, de quem seu pai era compadre, vizinho e colaborador e por

quem ela foi fortemente influenciada em sua formação moral e educacional, recebendo dele, inclusive, direcionamento no sentido de orientar sua formação para o magistério. Mas a identificação e compromisso desta mestra com a elite, que se manifestava claramente na sua prática e mesmo na história de vida, fez com que a sua ação influenciada pela elite e seus ideários nacionais orientem nesse sentido o projeto formativo que desenvolveu na escola. A sua compreensão não alcançava a dimensão emancipatória do projeto e talvez por isso ela tenha acabado cerceando a criatividade e liberdade de alunos(as) e professores(as)

Do ponto de vista ideológico é válido afirmar que mesmo tendo recebido orientações do padre Cícero e parecer conhecer e assumir os ideais educacionais deste, Amália Xavier deixou-se guiar pela ideologia da sua própria classe de origem. No fenômeno do Juazeiro os atores não discutiam posições teóricas nem refletiam sobre os discursos enunciados, elas agiam, e assim, quando distanciavam-se as relações pessoais e dicotômicas – dominação e subordinação – se constituíam entre os novos atores e as motivações levavam a que estes assumam novos status e papéis e permitem que a expressão de suas classes aflorassem.

O crescimento rápido da população romeira e a conseqüente expansão de um modo de vida diverso da sua cultura fez com que a elite desenvolvesse uma “resistência” que se manifestava na forma de defesa da sua cultura, entendida como cultura hegemônica e “erudita”, que tinha como palco a escola. Os filhos da terra não comungavam os sentimentos do Padre de amor cristão e paternal. A presença cada vez maior de romeiros no Juazeiro significava para os nativos uma ameaça, inicialmente, na forma de ocupação dos espaços, segundo essa compreensão, também inseparáveis, da economia, da educação, da cultura, da política, mas que poderia culminar em pouco tempo com a instalação da desordem social e do caos.

Entretanto, as primeiras turmas de professores(as) normalistas ruralistas formadas pela ENRJ vieram a se constituir professores deste educandário. Entre eles encontram-se filhos da terra, testemunhas ou construtores da história da cidade como: Maria Assunção Gonçalves, Maura Gonçalves Almeida, Margarida Ozir Moreira, Elias Rodrigues Sobral, Heloísa Coelho de Alencar, Maria Menezes Pereira, Nilce Figueiredo, Izaura Amorim, Raimunda Paiva Cruz, Terezinha e Marlene Bezerra de Melo, Francisca Zuleica Soares da Silva, Maria Neli Sobreira da Silveira, entre outras tantas. Neste trabalho objetiva-se dar voz a este segmento e assim reconstruir na perspectiva sócio-antropológica e feminista a história da participação feminina em Juazeiro do Norte.

Em entrevista concedida ao NUDOC/UFC⁴⁴, Amália Xavier narra como esse ideal educacional foi concretizado. Retornando do curso de aperfeiçoamento promovido pelo Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, foi até Fortaleza, para fazer parte da comissão organizadora de 6ª Conferência Nacional de Educação, atendendo a convite do Dr. Moreira de Sousa. Nessa ocasião, ela foi informada pelo mesmo da intenção de criar uma Escola Normal Rural no interior do Estado, e, ao mesmo tempo, foi instigada com a proposição: “A senhora veja o que faz para fundar esta escola lá em Juazeiro, e aí tem carta branca” (AXO/NUDOC p. 09).

Lembrando-se das doações realizadas pelo Padre Cícero para a Diocese do Crato [...] de alguma coisa daqui de Juazeiro [...]” como casas, sítios, o Orfanato Jesus, Maria e José, ela aceita o desafio e aproveitando já a estada do Bispo Dom Francisco de Assis Pires neste mesmo evento, decidiu falar com este para pedir o seu apoio. Entretanto, apresentando a idéia e o pedido de apoio, recebeu como resposta “se o pessoal de Juazeiro quisesse estudar, que fosse estudar no Crato, que já existe aquele colégio [...]. (AXO/NUDOC p. 09) p. 9. Nessa ocasião Amália Xavier retrucou “[...] se Vossa Excelência não aceitou, vou recorrer à sociedade de lá, de Juazeiro”. Diante disto, o Senhor Bispo acrescentou: “eu duvido que faça”. (Entrevista Amália Xavier, p. 09).

Uma ação relacionada à educação não era fácil sem a conjugação do Estado ou da Igreja representada no Cariri pela Diocese do Crato. Esta última deixou claro, desde o início, a sua disposição em contrário. (AXO/NUDOC). Só restava descobrir a melhor forma de somar os esforços com o Estado. Se essa era a maneira possível, era agarrar a oportunidade e, a partir de então começar nova luta pela encampação pelo Estado. Somente a escola pública permitiria à população o acesso à educação e esta era fundamental ao desenvolvimento da cidade que crescia tão rapidamente.

Retornando a Juazeiro, Amália dirigiu-se ao Dr. Plácido Aderaldo, Promotor de Justiça na ocasião, munida de carta expondo a idéia e apresentando o esboço do Decreto criando uma Escola Normal Rural no Estado do Ceará. Na noite deste mesmo dia já aconteceu uma reunião com membros da sociedade local para criação do Instituto Educacional. Em reunião no dia seguinte, foi criado o Estatuto e escolhida por aclamação a sua primeira diretoria, que teve Dr. Plácido Aderaldo Castelo como seu primeiro presidente, Doutor Jacinto Botelho como Secretário e Amália Xavier como Tesoureira. (AXO/NUDOC p. 10).

Qual era a conjuntura em Juazeiro e as suas necessidades? Fazendo-se um corte, era a seguinte a situação educacional do Município no período que antecedeu a instalação da

⁴⁴ A seguir as referências e citações desta entrevista serão registradas como (AXO/NUDOC, p ...).

Escola Normal Rural, em 1934: um grupo escolar com sete professoras e uma diretora; cinco cadeiras auxiliares isoladas, localizadas nos bairros e uma no Distrito Padre Cícero; algumas cadeiras municipais, espalhadas pela cidade; diversas escolas particulares de alfabetização, espalhadas pela cidade, nas ruas mais distantes do centro. “Era pouco demais para uma cidade que crescia a olhos vistos em outros setores” (OLIVEIRA, 1984, p. 17).

Foi rápido e parece que relativamente fácil conseguir o capital; o haveria motivado os acionistas? Pensa-se que somente o amor a Juazeiro, o sentimento cívico, e sem dúvida, por trás disso a necessidade de oferecer à sociedade uma escola secundária e de nível médio, principalmente para as mulheres o fazia, pois, era mais aceitável que os homens saíssem para estudar no Crato ou nas capitais.

2.7 Consolida-se o ideal educacional?

Nas circunstâncias apresentadas, em janeiro de 1934 o Governo do Estado do Ceará cria o Decreto nº 1.218 fundando uma Escola Normal Rural no Estado. Como, pela sua natureza, o projeto precisava ser implantado no interior e o Estado não tinha recursos para mantê-la, procura uma instituição particular para entregá-la, e esta foi o Instituto Educacional. Em março de 1934 é instalada e começa a funcionar no Juazeiro a primeira Escola Normal Rural do Brasil. Foi realizado o Exame de Admissão para constituição de turma do 1º Ano Complementar, a turma do 2º Ano foi formada por alunos transferidos de outras escolas. Segundo a Reforma Lourenço Filho, o curso normal de três anos era precedido pelo curso complementar de dois anos (ANEXO I).

O pedido de encampação pelo Instituto Educacional foi deferido pelo Decreto nº 1.278, publicado no D.O.E de 12 de junho de 1934. Oficializada, a escola passou a ser mantida pelo Instituto Educacional, em parceria com o Estado, “[...] competindo ao Estado o pagamento aos professores das cadeiras fundamentais e mais o fornecimento de todo o material necessário à prática agrícola” (CASTELO, 1951, p. 10).

A solenidade de inauguração oficial da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte acontece em 13 de Junho de 1934, no Salão do Orfanato Jesus, Maria e José, onde a mesma estava funcionando, e, é presidida pelo Dr. Moreira de Sousa, Diretor da Instrução Pública do Ceará, que registra em Livro de Termos de visitas a sua impressão:

Sem a cooperação inteligente desse digno Magistrado (**Dr. Plácido Aderaldo**) não teria sido possível em tão breve tempo, a concretização do meu ideal como renovador da Escola Primária do Ceará. A instalação de uma Escola Normal onde se preparasse o professor capaz de mudar a feição sócio-econômica dos nossos sertões. Está plantada a semente. Cuidem dela os bons brasileiros não desvirtuando o seu programa, nem a sua finalidade.

A primeira equipe de professores foi constituída por profissionais liberais da cidade: Português, era “o coletor federal que tinha aqui, moço muito preparado”; Matemática, Vivente Xavier de Oliveira, formado pela Escola de Ouro Preto, irmão de Amália Xavier; Geografia, Dr. Jacinto Botelho; História, Dr. Plácido Aderaldo; Ciências Naturais, Dr. Belém de Figueiredo. “Um corpo docente maravilhoso como dificilmente se pode pensar hoje” (AXO/NUDOC p.11). Apesar da qualificação atribuída por Dona Amália, observe-se que estes profissionais não tinham o preparo que se pode esperar de uma habilitação para magistério, o que não invalida, necessariamente, a sua avaliação.

Em setembro de 1934 a escola muda-se para o prédio adquirido pelos acionistas da Sociedade, que teve as salas adaptadas para os fins escolares, e foi acrescido pela construção de um auditório. Assentada em terreno com faces para as Ruas Dr. Floro Bartolomeu, Rua da Glória e Rua do Cruzeiro, a escola tinha seu conjunto arquitetônico inicialmente situado na primeira das ruas citadas. Em 1954, por ocasião do vigésimo aniversário da escola, é inaugurado um prédio com sete salas de aulas, salas para Diretoria e para Secretaria, com acesso independente, onde passa a funcionar o Curso Secundário. No bloco já existente, vai funcionar o Grupo Rural Modelo dedicado ao Ensino Primário, criado em fevereiro de 1936, como anexo à Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.



Fonte: Arquivo do Memorial PE. Cícero. Foto da comunidade escolar (docentes, funcionários e alunos) reunida em frente à Escola, na Rua Dr Floro, deixando ver no fundo parte da fachada do prédio, ou seja, a parte construída em 1936 – Auditorium e Grupo Rural Modelo.

A essa altura, a direção sentindo a crise do ensino na escola, representada pela migração dos alunos para os estabelecimentos que ofereciam o curso ginásial, e a sua repercussão econômico-financeira, encaminha à Diretoria do Ensino Rural, que tinha como

titular o Dr. Hugo Catunda, um plano de reforma do currículo que visava principalmente a sua adequação ao ensino ginásial. A proposta introduzia, após o curso primário, quatro anos e estudos secundários, nos moldes do curso ginásial, mas conservando a orientação ruralista, seguidos do Curso Técnico Rural profissionalizante de dois anos (OLIVEIRA, 1984, p. 231). Já a partir de 1954 começa a ser implantado o Curso Secundário, em caráter de experiência, precedendo o Curso Normal Rural. Confirmada a expectativa e aprovada a proposta de reforma, a partir de 1955 a escola passa a funcionar oferecendo o Curso Secundário e o Curso Técnico (ANEXO I).

Entretanto, em 1956 a escola é autorizada a funcionar com o curso ginásial e em 1958 ela é encampada pelo Estado do Ceará com a denominação de Ginásio Estadual da Escola Normal Rural. Como decorrência destas transformações pelas quais passa a fazer parte da rede de ensino público estadual, o Curso Normal Rural é novamente reformado, desta vez para maior uniformização das propostas e dos currículos de formação de professores através do ensino normal. A partir de 1960 a escola volta a oferecer o curso normal de três anos, conservando, no entanto, a sua orientação inicial, inclusive a denominação de Curso Normal Rural.

A escola recebeu ofício do Ministério de Educação concedendo autorização para funcionamento do Curso Ginásial antecedendo o Curso Normal Rural, em fevereiro de 1956, de acordo com a Portaria nº 320, publicada no Diário Oficial do Estado - D.O.E de janeiro de 1956.

Em 02 de março de 1958, como culminância das negociações estabelecidas com o Governo do Estado do Ceará desde a sua criação, a Escola Normal Rural foi encampada pelo Estado do Ceará, à época representado pelo Governador Dr. Paulo Sarasate, mediante a Lei nº 4.021, de 31 de janeiro de 1958, publicada no D.O.E de 10 de fevereiro de 1958. Nessa ocasião realizou-se em Juazeiro do Norte, no Auditorium Amália Xavier de Oliveira, a solenidade comemorativa do ato, com a presença do Vice-Governador, em exercício, Dr. Flávio Portela Marcílio, do Deputado Federal, Virgílio Távora, Deputados Estaduais, Plácido Aderaldo Castelo, Almino Loiola de Alencar, José Napoleão. Esteve presente a este ato, também, o Dr. Moreira de Sousa, autoridade educacional, que se deslocou do Rio de Janeiro para esta finalidade. A Presidenta da Sociedade, Professora Amália Xavier de Oliveira pronuncia algumas palavras na concretização desse ato que merecem ser reproduzidas:

Entregamos, hoje, ao Governador do Estado, uma escola com 24 anos de existência,

que já diplomou 465 professoras e viu passar pelos bancos escolares cerca de 10.000 alunos. Não temos aqui somente corações agradecidos; temos almas genuflexas que beijam as mãos dadivosas de quem, neste momento, recebe e entrega ao Juazeiro um estabelecimento de ensino que vai beneficiar os menos favorecidos da fortuna, que ansiosamente aguardavam a realização da promessa que nos fez o governador do Estado. (OLIVEIRA, 1984, p.273).

O Instituto Educacional, tendo como representante Dona Amália Xavier de Oliveira, devidamente autorizada pela Assembléia Geral e Extraordinária dos Acionistas realizada no dia 14/09/1956, conforme ata registrada em cartório datada de 01/03/1958, fez a doação, em caráter gratuito, ao Estado do Ceará do patrimônio que constitui a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

Este fato constitui-se um divisor na história da educação do município. Até esta data a presença do Estado na educação limitava-se à educação primária. O ensino secundário ginásial e, em alguns casos, o ensino normal, eram feitos por instituições particulares confessionais. O ensino complementar e o ensino técnico eram também objetos de preocupação da iniciativa privada, geralmente, das associações de classe dos trabalhadores. Era o ensino dual, não havendo, portanto, diferença substancial dos períodos anteriores: Monarquia e I República.

Este marco representa a abertura em busca da modernidade e do progresso e significa para os filhos da terra, principalmente para aqueles pertencentes à classe média, a possibilidade de se prepararem melhor para a continuidade dos estudos em nível superior e para disputar um posto de trabalho através de concurso público. Estes já começavam a aparecer no setor privado, na área financeira e em alguns órgãos regionais da esfera pública. No primeiro caso, os jovens poderiam, por esse meio, adiar por mais alguns anos o deslocamento para as capitais – Recife, Salvador e Rio de Janeiro - e os conseqüentes ônus para as famílias. Poderiam, assim, adquirir mais experiência e autonomia para enfrentar um novo modo de vida, ou, emancipar-se.

A esse respeito, registra-se a expressão de Amália Xavier representativa não só do pensamento dos acionistas do Instituto Educacional, mas de toda a sociedade juazeirense:

Vejo hoje realizado o maior sonho de minha vida de mestra militando em Juazeiro desde 1928. Cabelos brancos denunciando o ocaso da vida, organismo esgotado por 30 anos de magistério só uma cousa pedi a Deus me concedesse: ver a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte entregue ao Governo do Estado, para funcionar como estabelecimento oficial, encampado pelo Estado, formando os professores rurais que se dedicam ao magistério, preparando o homem do campo, no campo, pelo campo e para o campo (OLIVEIRA, 1984, p.273).

A partir de então o Estado vai estar cada vez mais presente na educação, em

resposta às demandas e aspirações da sociedade local. A sua ação vai se fazer sentir de modo positivo e, também, negativa. Como resultado disto, em abril de 1964, em sessão solene, instala-se o Curso Colegial criado pela Lei nº 6.157, de 04 de dezembro de 1962.

Por conta de novos rumos dados à educação, em dezembro de 1959 Amália Xavier foi oficialmente afastada da função de diretora da ENRJ⁴⁵ conforme ato de 30.12.59, publicado no Diário Oficial de 03/02/1960. Por esse ato, ela é colocada “[...] à disposição da Diretoria da Educação Rural da Secretaria de Educação e Saúde, até ulterior deliberação, [...] para prestação de serviços técnicos de especialização rural”. Para a mesma função, e no mesmo ato, foi nomeado o professor Padre Cícero Fernandes Coutinho. Em fevereiro de 1963 Amália foi reconduzida à função de diretora da ENRJ, permanecendo até dezembro de 1976.

Entretanto, como resultado das políticas de democratização da educação e da pressão representada pelo rápido crescimento de Juazeiro, em 28 de abril de 1972, foi inaugurado novo prédio na Rua do Cruzeiro, com dez salas de aulas e aspecto moderno, complementando a Escola Normal Rural. O Diário Oficial do Estado de 10 de agosto de 1972, publicou o Decreto de nº 9.904 de 07 de agosto de 1972, pelo qual a Escola Normal Rural e Colégio Estadual receberam oficialmente a denominação de Centro Educacional Professor

⁴⁵ Permaneceu durante todos estes anos sob véus o motivo pelo qual ela foi afastada da direção da ENRJ e posta à disposição da Diretoria de Educação Rural da S.E.E “[...] para prestação de serviços técnicos de especialização rural” (Oliveira, 1984, pp. 293-294. Talvez, nem mesmo Amália tenha tido acesso a uma informação objetiva e por isto não tenha feito comentário sobre o fato. Neste trabalho de resgate histórico procurou-se conhecer a razão, o motivo do afastamento, e, foram colhidas as seguintes informações: nas eleições de 1947, o médico, adventício, Antonio Conserva Feitosa (candidato do PR à prefeitura, apoiado pelo PSD) venceu nas urnas José Geraldo da Cruz (apoiado pela UDN) e membro da elite local nativa. Após este mandato como executivo municipal, Feitosa cumpre quatro outros mandatos como parlamentar estadual para os quais fora eleito. Desejando retornar à prefeitura ele se candidata em 1954 e perde esta eleição para José Geraldo da Cruz. No entendimento de Nascimento (1998), o povo do Juazeiro movido pelo sentimento de gratidão a José Bezerra de Menezes, despertado com a sua morte em 05.05.54, vota maciçamente em seu compadre e correligionário José Geraldo da Cruz. Em 1958 Feitosa, apoiado pela coligação PTB-PSD, novamente candidatou-se para a Prefeitura sendo vitorioso no pleito. Na compreensão do pesquisador a escola chamou sobre si a atenção, com as comemorações festivas do Jubileu de Prata em 1959, despertando no Prefeito o desejo de ter na sua direção, alguém de sua confiança, comprometido com o seu projeto político ligado à massa adventícia, romeira e pobre, até então relegada a um plano secundário. Tendo em vista que Amália Xavier era identificada e, por sua vez, identificava-se com o clã dos Bezerra de Menezes, representantes lídimos da elite nativa juazeirense, é plausível que o prefeito tenha conseguido junto ao Estado - representado pelo Governador Parsifal Barroso, o qual teve como Vice Wilson Gonçalves, companheiro de legislatura de Feitosa no quadriênio 1951-1954, - colocar na função de diretor o Pe. Cícero Fernandes Coutinho, seu amigo e professor daquele educandário. Nessa idéia, acompanhamos a professora Maria Nelse Silva, professora da Escola e ex-aluna, formanda da segunda turma (1938), a qual escreve no Jornal “Lavrador”, edição especial comemorativa do Jubileu de Ouro de formatura de Amália Xavier de Oliveira, editado em 22 de novembro de 1977, o *Curriculum Vitae* onde afirma: “[...] 1960 a 1962, 3 anos afastada pelo Governador Parsifal Barroso atendendo injunções políticas dos seus correligionários de Juazeiro do Norte. No ano seguinte à condução do PE. Coutinho, ou seja, em 1961, em face do pedido de exoneração deste, foi nomeado para a função de Diretor o Dr. Dion Saraiva Filgueiras, também professor da escola e genro do prefeito. Quando termina o mandato de Feitosa em 1962, assume a prefeitura Humberto Bezerra de Menezes, filho de José Bezerra de Menezes, coincidentemente, Amália Xavier é reconduzida à direção da escola mediante Ato assinado pelo então Governador do Estado Cel. Virgílio Távora.

Moreira de Sousa. Este Ato do Governo teve vigência a partir de 28 de abril de 1972.

Por força da Reforma educacional levada a efeito pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 5.692/71 que introduziu o Ensino Médio profissionalizante e a terminalidade no nível de Segundo Grau, a escola extinguiu o curso Normal Rural e passou a oferecer a Habilitação para Magistério, como uma dentre outras habilitações propostas pelo sistema de ensino nacional. É interessante notar que não há notícia de que este fato tenha provocado alguma resistência por parte da comunidade escolar, ou mesmo de Dona Amália, tendo em vista a restrição apresentada no ato de doação do patrimônio do Instituto Educacional ao Estado, conforme consta na Ata da solenidade de encampação registrada em Cartório

[...] A presente doação é feita mediante a obrigação do donatário – o Estado do Ceará, manter o curso ginasial, o curso técnico rural e, o Grupo Rural Modelo, ministrando ensino gratuito em todos os referidos cursos. Esta doação ficará sem nenhum efeito e os bens ora descritos reverterão ao patrimônio doador se o donatário deixar de cumprir as obrigações constantes desta escritura ou desviar a orientação rural do estabelecimento.

Todavia, as transformações não pararam aí, mais tarde, por força da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 esta modalidade de ensino também foi extinta na escola e, como consequência, em dezembro de 2001, o Centro Educacional Professor Moreira de Sousa forma a última turma de professorandas na modalidade Habilitação para Magistério nas series iniciais do Primeiro Grau.

Em estudo realizado sobre a experiência pioneira da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, Souza (1994, p. 66) observou, a respeito do destino que foi dado a esta escola e à sua proposta educativa:

Sofrendo as consequências das transformações operadas em todo o país, a Escola Normal Rural de Juazeiro, também passaria por profundas transformações. [...] seu currículo voltado para o homem do campo cederia lugar para uma proposta imposta pelos grandes centros urbanos em total desrespeito às necessidades e anseios do homem interiorano.

O Estado do Ceará, em 1976, tendo à frente do Governo o Cel. Aduino Bezerra, filho de Juazeiro, entregou à comunidade uma escola grande e moderna. Os alunos do ensino de 2º Grau do Centro Educacional Prof. Moreira de Sousa foram deslocados para esta nova escola a qual permanece como “anexo” daquela durante três anos, enquanto era credenciada.

A Escola Normal Rural que teve papel relevante na preparação de professores no Cariri com essa medida ficou reduzida a escola de 1º grau. Em dezembro do mesmo ano de 1976, Amália Xavier de Oliveira se afasta definitivamente da direção e da escola e da

educação, magoada e decepcionada com a trajetória imposta pelas autoridades educacionais do Estado para esse educandário que ela não somente viu nascer, mas deu sua contribuição nos trabalhos e sonhos envoltos na sua construção. Os motivos desta indignação com a educação extrapolam o âmbito da escola, dizem respeito também ao contexto, isto é, aos “rumos e aprumos” que a educação tomou em Juazeiro e no Brasil. Três anos após a instituição volta à condição anterior de escola de 1º e 2º graus.

Estes fatos permitem a verificação de um contra-senso, ou seja, à medida que o Estado vai assumindo a responsabilidade pela educação, a sua ação vai cerceando a participação da sociedade civil, afastando-a, mesmo que indiretamente, das decisões escolares e, dessa forma, excluindo-a do processo de planejamento das políticas educacionais. Não obstante, esta mesma sociedade é conclamada reiteradamente a participar de outros tipos de decisões políticas, por força dos controles institucionais do processo democrático. Este fato suscita questionamento do tipo: mas, que democracia é esta brasileira?

O ideal educacional consolidado em Juazeiro era representado por uma escola normal para formar professores ruralistas, isto é, professores com a missão de educar o homem do campo. Quem seria este homem do campo? Qual seria a educação para este homem? Quais os conteúdos a serem ministrados? Como ensiná-lo e, sobretudo, a quem competiria esta nobre e dignificante tarefa? São estas questões o objeto da reflexão no item seguinte.

2.8 Do ruralismo pedagógico ao ensino rural: discutindo as especificidades

Uma discussão das especificidades do ensino rural nos mostra que é preciso romper com a visão dualista que organiza o conhecimento de forma dicotomizada do tipo: rural/urbano. Essa é uma visão construída a partir das aparências, não contempla a complexidade do mundo real e, portanto, não dá conta da totalidade onde os objetos se interpenetram e onde o rural e o urbano estão integrados se completando. Construções desse tipo contribuem para naturalizar a idéia de que o homem do campo e a sua cultura são algo à parte, diferentes e inferiores, representando o atraso. Esta é uma compreensão nitidamente evolucionista, a qual, segundo os padrões da atualidade não passa de uma visão preconceituosa.

No entendimento de Calazans (1993, p. 25), o ruralismo pedagógico, ainda em vigor na década de 40, era uma tentativa de resposta para a “questão social” que se expressava/manifestava pelo inchaço das cidades em face da incapacidade de absorção pelo

mercado de trabalho urbano de todo o contingente populacional (mão-de-obra) que afluía do campo. Isto constituía uma ameaça permanente para a elite urbana. Os seus intelectuais se encarregaram de criar e ressaltar valores no sentido inculcar a idéia de vocação “rural da civilização brasileira” com o objetivo de fixar o homem rural a terra. Para isso se fazia necessário adaptar os programas e currículos ao meio físico e à cultura rural.

A ruralização da educação, que assume nos anos 20 a forma de movimento com a denominação de “ruralismo pedagógico”, não era lembrada em decorrência de crise na agricultura ou na pecuária, de forma que respondesse a problemas ou interesses intrínsecos ao campo, mas como alternativa para a crise da economia urbana que não consegue absorver a mão-de-obra, (ou ainda quando o poder central precisa se sustentar e legitimar-se em bases rurais). Assim, a educação rural não era defendida como um fim em si mesmo, mas como um meio para resolver outros problemas sociais e políticos relacionados aos interesses dos segmentos urbanos dominantes.

Atualmente se discute a necessidade de uma política educacional que contemple a cultura do homem do campo. O discurso de Kolling, foca bem esta questão quando reforça que

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING, 1999, p. 29)⁴⁶

Essa proposta de Educação do Campo fruto dos resultados da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia-GO, é incorporada pelo Governo Popular do Mato Grosso do Sul. No entanto, esse mesmo documento chama a atenção para alguns pontos, aparentemente contraditórios, como a necessidade “[...] refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana” (KOLLING, 1999, p. 34); como essas diferenças podem ser quebradas se a proposta de “Educação do Campo” se fundamenta nessas mesmas diferenças para se constituir movimento de resistência e luta?

A posição de Antunes (1999) é de que a educação do campo não pode ser pensada sem que esses alunos com suas singularidades sejam contextualizados com o ensino na sua

⁴⁶ KOLLING, Edgar Jorge. *Por uma educação básica do campo*. Fundação Universidade de Brasília, 1999.

totalidade, de outra forma eles estariam sendo, por força da especificidade de uma formação que os prepara exclusivamente para a vida do campo, cerceados em seu direito de saírem do campo para a cidade, sob pena de nesta se defrontarem com o obstáculo do despreparo para o exercício de ocupações urbanas, reforçando a possibilidade de serem discriminados.

Na linha deste raciocínio, pode-se entender que as propostas que defendem a especificidade da escola rural e sua adequação cultural, não passam de formulações atraentes e aparentemente inovadoras que, na verdade, encobrem problemas estruturais do atual estágio do sistema capitalista como o desemprego estrutural e a precarização do trabalho em escala mundial, problemas estruturais reais das relações estruturais entre campo e cidade e de exclusão no campo.

Arroyo (1982) evidencia essa questão quando afirma:

Teremos que optar entre continuar tratando o homem do campo como um carente crônico que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado, ou passar a tratá-lo como um cidadão-trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos, que vem tomando consciência dessa exclusão e se organiza na reivindicação de seus direitos (ARROYO, 1982, p.05)⁴⁷.

A esse respeito, Valente (1998) recomenda que se procure descobrir quais os mecanismos históricos que transformam a diferença num problema, para se resgatar a historicidade dos significados que a diversidade assume.

Finalmente, não é possível desvincular o ensino rural do ensino urbano. Mesmo considerando as suas singularidades não se deve esquecer que elas estão inseridas no contexto da totalidade. Por essa mesma razão, é preciso assegurar que os jovens e trabalhadores ao saírem da zona rural em busca de ocupação na cidade não encontrem o obstáculo de terem sido preparados exclusivamente para atuar no trabalho rural, reforçando a possibilidade de serem discriminados, já apresentadas, pelo estágio de desenvolvimento do sistema capitalista de produção.

2.9 Processando resultados parciais

Nesta reflexão considerou-se a formação do Juazeiro a partir da chegada do Padre Cícero em 1872, o qual buscando desenvolver um trabalho de evangelização da população semeou os elementos que foram usados na construção de uma cultura específica. Com fortes traços característicos da religiosidade popular, esta foi desenvolvida pela população sertaneja

⁴⁷ ARROYO, Miguel G. Escola cidadania e participação no campo. Em aberto, Brasília nº 9, Set., 1982.

romeira do interior nordestino.

Juazeiro esteve sempre submetido a determinações de ordem religiosa e política que tornou a sua história controvertida e conflitiva. Inicialmente, a questão religiosa e o embate com a hierarquia da Igreja Católica romanizada; em seguida, a luta pela autonomia política travada com o município do Crato; depois, o movimento denominado “Sedição do Juazeiro” ou Guerra de 1914; e, por último, o desafio do desenvolvimento econômico e social que tem sido ampliado pelo permanente crescimento populacional e o inverso comportamento dos recursos econômicos.

O projeto da escola urbana, mesmo em Juazeiro e a despeito da compreensão do Padre Cícero, estava impregnado pela ideologia da classe proprietária sendo, portanto, inadequado aos interesses e necessidade dos trabalhadores. No caso da Escola Normal Rural, pode-se dizer que ela surge em sintonia com a compreensão de educação do Padre Cícero, mas, cedo ela foi assumindo claro comprometimento com os interesses urbanos e se colocando, enquanto projeto educacional, a serviço da elite. Para este segmento, a principal função da escola é repassar a ideologia reproduzindo a sua dominação.

Assim é que, mesmo que inicialmente o Juazeiro apresentasse uma tendência própria de organização escolar ligada aos fatos de sua própria formação social e política, isto é, uma educação de sentido prático e utilitário e se insistisse na necessidade de escolas adaptadas às condições do Juazeiro, em oposição à “escola literária” que desenraizava o homem do campo, segundo Moreira de Sousa, a ENRJ foi paulatinamente deixando de representar este ideal, para ser mais um aparelho ideológico nas mãos da classe dominante.

O corpo docente, inicialmente formado por profissionais liberais, nos anos 40 e 50, foi sendo substituído por professoras formadas na própria escola nos anos 30 e 40, oriundas da elite, salvo raras exceções.

A análise mediada pela abordagem sociocultural revela um aumento da demanda por escolaridade da parte das classes populares que se tornaram numericamente maior e mais forte. Com isso, os embates em Juazeiro passam a se dar internamente e as disputas são travadas entre dois projetos de sociedade que passaram a competir pelos mesmos espaços na sociedade. Um projeto inspirado na cultura hegemônica, fortemente marcada pela influência européia, representando os interesses da elite local formada pelas famílias originárias, ou seja, aquelas ligadas aos antigos troncos cratenses. A este segmento interessa o controle de posições privilegiadas e do fluxo migratório para a cidade. O outro projeto está ligado aos

interesses da população romeira, adventícia, de cultura bastante diferenciada, guardando traços que permitem a sua identificação com o mundo rural, de onde procedem, e para onde não pretendem retornar. Seus interesses estão ligados à construção da utopia religiosa pautada no trabalho e na fé.

A proposta adotada na ENRJ reflete o paradoxo: uma escola urbana que adota um Regulamento e Regimento Interno construídos segundo interesses rurais, com pretensões de formar professores para educar o homem do campo, feita por profissionais liberais sem vínculos com o campo. Um alunado constituído em sua maioria por jovens da classe média urbana e uma minoria de jovens de origem e cultura eminentemente rural, os quais, expulsos do seu meio pela deterioração das condições de vida e produção, procuram na cidade a educação como sobrevivência e busca de mobilidade social (BARROS, 2003).

Uma proposta com este desiderato precisava ter caráter emancipatório para que pudesse assegurar os resultados almejados. Mas, numa sociedade patrimonialista e clientelista, que condições reais poderia ter uma escola para fazer uma educação para a autonomia, principalmente, se tratando da educação do homem do campo, segmento que tem sido historicamente discriminado, subjugado, oprimido e explorado? Quais os limites que a sociedade efetivamente oferece?

A reflexão faz emergir, ainda, outra questão: a proposta de formar professoras ruralistas, que teriam como missão a formação do homem do campo, é criada pelo Estado do Ceará e encampada pelo Instituto Educacional no momento em que as forças econômicas e sociais nacionais eram orientadas para a industrialização e intensificavam-se os processos de urbanização e de modernização. Esta é, sem dúvida, uma situação paradoxal. Entretanto, o objetivo deste estudo é estabelecer o cenário no qual este projeto de formação de professoras ruralistas é desenvolvido.

Nessa escola cobrava-se dos alunos oriundos do meio rural as mesmas atitudes, posturas e conhecimentos esperados das crianças citadinas. Dessa forma, os saberes daqueles, próprios do mundo rural, não eram valorizados, e assim, era inevitável o surgimento de um “handicap”, o qual era interpretado como inferioridade individual e cultural, uma situação de pobreza, pois, era dessa forma que o meio rural era visto em relação ao meio urbano. Tratando o diferente como se fosse igual criava-se condições para fundamentar a necessidade de “civilizar” a população romeira e justificar as atitudes pautadas no preconceito. Assim, uma nova identidade era imposta alienando estes alunos de suas histórias.

Não se pode afirmar que a ENRJ era uma construção ideológica dos segmentos

excluídos em busca de sua autonomia. Para tanto, ela deveria incorporar a cultura da população alvo e contemplar as suas experiências de produção de onde brota a dinâmica das relações sociais. Uma proposta de educação como a que se propunha a ENRJ, para ser bem sucedida deveria ser mais do que moderna, atualizada e inovadora; deveria estar estreitamente relacionada com o entorno.

Tratando-se de um movimento, por assim dizer, contra a corrente formada pelas forças da sociedade, era fundamental o conhecimento da proposta, engajamento e compromisso de todos os envolvidos com uma segura determinação de seguir na direção escolhida. A proposta de educação para o homem do campo precisava ser, portanto, uma sólida construção ideológica, que representasse a utopia desse segmento historicamente excluído mas que sempre resistiu e luta pela conquista de sua autonomia.

É nesse contexto cultural de misticismo religioso e de progressivo crescimento econômico-social e, sobretudo, político que foi recortado o objeto de estudo desta pesquisa. O pesquisador o fez mobilizado pelas experiências oportunizadas pelo cotidiano de vida imerso neste universo, onde as relações são marcadas pela desigualdade, dominação e exploração, mas, também, pela esperança sempre renovada de que é possível realizar a utopia dos segmentos que foram despojados e relegados à condição de subalternidade. De forma resoluta e comprometida ele começou já a partir da seleção dos procedimentos metodológicos e da interação com os sujeitos da pesquisa a orientar suas ações pelos princípios de solidariedade e equidade que são perseguidos como fins ulteriores.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM JUAZEIRO - CE

4.1 A contextura de formação de professores ruralistas em Juazeiro

A análise da história do Juazeiro nos permite ver que na base da sua construção há indelével marca da presença feminina. Restritas aos espaços privados – entre os quais merece destaque o lar – em vista do caráter acentuadamente machista da cultura nordestina, as mulheres tiveram importante papel na formação e educação das novas gerações. Elas traziam consigo para as novas famílias, que constituíam pelo matrimônio, e, assim, para o interior dos lares, a tradição cultural da qual eram depositárias e principais agentes de transmissão oral.

Estas tarefas tão bem desempenhadas no lar passam a ser exercidas, também, na escola. O magistério vai ser assim uma das primeiras profissões a serem exercidas por elas fora de casa. Se de início em Juazeiro a docência era exercida por homens, os quais chegaram a ser considerados grandes mestres e esteio da cultura e da sociedade, a partir da segunda década do século XX vai se tornando um fazer eminentemente feminino. Tratando-se de um setor relevante para a construção da sociedade, o fato de ser a educação exercida por mulheres permite avaliar a importância de sua contribuição social e econômica.

Na esfera da religiosidade a presença das mulheres foi fundamental em Juazeiro. Nesse sentido, desde os primeiros anos de sua atividade pastoral em Juazeiro o Padre Cícero cuidou de organizar a sua participação; criou uma ordem religiosa leiga e implantou algumas irmandades religiosas para darem suporte às celebrações e aos eventos religiosos. No primeiro caso cita-se a Ordem das Beatas, criada em 1885, cuja inspiração provavelmente ele foi buscar na obra do Padre Ibiapina⁴⁸. Esta irmandade ou ordem, se é que assim pode ser chamada, era constituída por mulheres, jovens, geralmente pobres e órfãs que à falta de arrimo e até mesmo uma casa ou espaço próprio para residir, passavam a viver na casa pároco, dedicando-se a uma vida de trabalho e oração. Assim ele as acompanhava assumindo papel de confessor e orientador. Merecem destaque entre as irmandades e ligas implantadas: as Conferências Vicentinas (1885), a Irmandade do Coração de Jesus ou Apostolado da

⁴⁸ Cf., DELLA CAVA, *Milagre em Joazeiro*: 31. “O trabalho e a devoção já eram apregoados pelo Padre Ibiapina como práticas para as beatas nas Casas de Caridade”. A respeito da vida e obra do Padre Ibiapina, DESROCHERS, Georgette e HOONAERT, Eduardo organizaram importante trabalho a partir do “Simpósio sobre o Padre Ibiapina”, realizado em Lagoa Seca, Paraíba, de 18/02 a 20/02/1983, publicado pelas Edições Paulinas, São Paulo: 1984, intitulado *Padre Ibiapina e a Igreja do pobres*. Cf., MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. *A pedagogia feminina das Casas de Caridade do Padre Ibiapina*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

Oração (1888), a Liga de Santa Terezinha (1928), a Pia União da Filhas de Maria (1932). Estas irmandades eram compostas por senhoras e senhorinhas da sociedade e, algumas, contavam também com a presença masculina⁴⁹.

Como em toda sociedade estratificada, em Juazeiro os indivíduos dos segmentos subalternos, inclusive as mulheres, eram preparadas para o trabalho. E estas deram a sua contribuição na agricultura e nas artes e ofícios ditos femininos. Portanto, neste caso observa-se de forma patente que o papel das mulheres extrapola o âmbito da família, mas, a sua presença só adquire visibilidade na educação escolar e na religião. Em relação à classe dominante, algumas mulheres adquirem visibilidade em função de atos piedosos, de solidariedade e de desprendimento os quais refletem forte presença do espírito cristão, mas também de poder, e todo poder tem sempre o caráter político.

Criar filhos e educar as novas gerações é compreendido como atribuições/tarefas naturais das mulheres, mesmo fora do espaço privado, ou seja, na escola. Por esta razão, as mulheres de Juazeiro raramente mereceram o reconhecimento e/ou o registro histórico de suas contribuições, e, quando o trabalho delas foi alvo de alguma apreciação, estas não chegaram a ser consideradas como pessoas autônomas, emancipadas, sendo, nestes casos, identificadas apenas como “a mulher de fulano”, a “filha de beltrano”. Por outro lado, quando apesar dessa discriminação alguma delas claramente protagonizava um evento na sociedade, rapidamente era esquecida novamente tendo mesmo a sua memória banida da história, como foi o caso de Maria de Araújo, a beata do milagre.

A cultura patriarcal procurou sempre eclipsar o importante papel da mulher na sociedade, valendo-se dos mais diversos aparatos. Dentro dessa lógica, embora paradoxal, um caminho mais certo para a emancipação das mulheres é, sem dúvida, a morte dos maridos, ou dos pais, no caso das solteiras. Desta forma seria liberdade a liberdade cativa.

Nessa compreensão, é possível afirmar que a história do Juazeiro não faz justiça às mulheres em relação à contribuição social, econômica e política destas. Raras são aquelas que conseguiram ter seu trabalho e nomes reconhecidos. Isto atesta o caráter patriarcalista e machista da sociedade, de sorte que o projeto masculino de sociedade empurra as mulheres para a marginalidade pela subversão desta ordem tácita ou para a submissão e dependência; a

⁴⁹ As informações sobre a Ordem e as Irmandades foram colhidas em MENEZES, Fátima & ALENCAR, Generosa (1989 e s/d). Na solenidade de 1885, receberam o manto e passaram a chamar-se beatas: Joana Tertulina de Jesus (Mocinha); Jael da França Cabral, Maria Leopoldina Ferreira da Soledade e sua irmã Ana Ferreira; Raimunda da Cruz Neves (Minda); Josefa Maria do Espírito Santo (Bichinha) e sua irmã Rosa de Dona Guerra; Maria das Dores de Jesus; Maria Martins de Macedo; Gerônima Bezerra Monteiro (Giluca); Isabel Calou (Besinha) e Maria de Araújo (a Beata do Milagre).

elas sempre foi deixado espaços mínimos para a conquista da emancipação e exercício da autonomia.

Neste sentido, o Padre Cícero tinha um olhar especial para os segmentos subordinados e dependentes e a preocupação dele era acentuada em relação às mulheres e às crianças órfãs, para as quais até mesmo as escolas particulares dedicavam algum tempo ao ensino de trabalhos artesanais, como a renda de almofada, o bordado, a costura em *máquina de mão*, a culinária, etc. (OLIVEIRA, 1979). O padre Cícero, por esse meio, procurava atenuar os efeitos negativos da subordinação e discriminação da qual eram alvo as mulheres, e também o trabalho manual e as profissões técnicas, como herança das relações de produção escravagistas, da própria sociedade brasileira, onde estes eram considerados inferiores e realizados exclusivamente por escravos e por subalternos.

Juazeiro, segundo essa mentalidade, precisava criar um sistema educacional adequado ao seu contexto. Como poderia ser, então, este sistema educacional? Entende-se que o sistema que se implantava em Juazeiro destoava com o sistema oficial - estadual e nacional. Este sistema ofertava uma educação seletiva a qual, apesar dos ideais reformistas, era arcaica, conservadora e academicista, mais própria para a “ilustração” dos filhos da elite⁵⁰. Pode-se inferir a partir da leitura dos narradores do Padre Cícero e da fonte cartorial que ele com um raro pragmatismo desejava para Juazeiro, e por isso o valorizava, a educação nos moldes do ensino profissional, o qual era ofertado, à época, pelas Escolas de Artes e Ofícios. Essa formação era vista, então, como instrumentalizadora dos educandos, ou seja, os saberes ministrados tinham aplicabilidade prática imediata e por isso acenava com uma promessa de melhoria das condições de vida. Este era o tipo de educação adequado para as condições do Juazeiro e também para as condições dos sertanejos romeiros, pelo fato de que, preparados para o exercício de uma atividade produtiva, estes poderiam ter assegurada a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho e, dessa forma, pelo menos, relativa autonomia econômica.

Portanto, era necessário que no lugar da adaptação e do adestramento, a educação escolar desenvolvesse a autonomia. Esta é a essência da concepção de “educação para a emancipação” em Adorno (2003), para quem, a formação emancipadora é a que torna possível a autonomização: os alunos devem aprender a agir não por simples adesão ao dominante, mas por decisão particular, fundamentada no entendimento, na reflexão, na compreensão e na capacidade de ser conseqüente com suas escolhas e decisões. Conquistar a autonomia significa tornar-se sujeito da própria história, na vida pessoal e profissional.

⁵⁰ Cf. Romanelli, 1983, p.24

Corroborando a idéia de que havia um projeto educacional para Juazeiro, vale lembrar as ações para a criação do Patronato Agrícola de Juazeiro, por iniciativa do próprio Padre Cícero, entre os anos de 1929/1932⁵¹, antes mesmo de se pensar na ENRJ. Talvez, por isso mesmo, em 1933 o Professor Moreira de Sousa, Diretor da Instrução, entusiasta do ruralismo pedagógico, tenha procurado a professora Amália Xavier de Oliveira para lhe dar a incumbência, juntamente com “carta branca”, para a finalidade de criar em Juazeiro as condições e recursos necessários para a implantação da Escola Normal Rural, cujo projeto já se encontrava elaborado pelo órgão estadual (entr. AXO). Embora a proposta do Curso Normal Rural fosse valorizada a ponto de o curso ser criado em Lei, o Diretor da Instrução reconhecia não poder o Estado assumir, naquele momento, o ônus com a sua execução⁵².

A reflexão a partir das considerações efetuadas nos parágrafos anterior suscita as seguintes interrogações: seria a ENRJ, conhecida pelo seu pioneirismo, uma “ponta de lança” de um projeto de maior dimensão? Constituir-se-ia a vanguarda do movimento ruralista? Em relação às pessoas envolvidas, que identidade havia? Representava esse projeto as aspirações do homem do campo, das populações rurais? A proposta educativa da ENRJ estaria relacionada a um projeto educacional mais amplo na história da educação de Juazeiro do Norte? Seria apenas um movimento de lideranças, da intelectualidade? Desvendar estas questões constitui-se tarefa complementar ao objetivo principal desse estudo: conhecer como a formação recebida da ENRJ contribuiu para a conquista de espaços de emancipação por ex-alunas nas suas trajetórias de vida, para identificar práticas educativas e culturais usadas, que possam iluminar o processo de educação das gerações presentes contribuindo para a elaboração de políticas públicas.

Embora tarefas complementares, a obtenção de respostas para estas questões não é menos importante, pois, a realização do propósito da pesquisa implica conhecer bem: a sociedade; os limites que ela interpõe à conquista da liberdade e autonomia; o projeto educacional da escola, os seus fundamentos filosóficos, as práticas pedagógicas; e, até que ponto ela, escola, tinha condições para emancipar alguém.

O trabalho que ora se propõe pretende cobrir algumas das lacunas apresentadas, deixadas pelos estudos feitos anteriormente, especificamente uma, a que diz respeito à participação das mulheres e à emancipação destas como seres humanos; a realização desta

⁵¹ Cf. Castelo (1970) e Machado (2001) *Cartório como fonte de pesquisa*.

⁵² No discurso proferido para a 2ª turma de professoras formadas pela ENRJ em 1938 ele diz: “É preciso que acabemos como hábito de demorar em eterna expectativa, numa invariável dependência da vontade governamental, para a consecução de propósitos úteis de que carecemos, sem oferecer ao Estado oportunidades para o cumprimento de deveres elementares. Foi difícil coordenar forças, desviar campanhas prejudiciais ao êxito da encampação desta escola por sociedade particular” (CASTELO, 1951, P. 41).

proposta, dos objetivos selecionados, implica em analisar a contribuição da formação na conquista da autonomia descobrindo os significados atribuídos à educação no caso em estudo

3.2. O perguntar como “largada” para a compreensão

Como a formação docente recebida na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJ) (1934 a 1973) contribuiu para a emancipação e autonomia das ex-alunas, mulheres de diversas gerações? Este foi o problema, a questão central condutora do processo da pesquisa. A partir da modernidade e com a consolidação do sistema capitalista, a conquista da autonomia como atributo humano se tornou muito importante, mas, ele tem sido negado aos indivíduos em todas as dimensões da existência. Tudo lhes é dado pronto, até mesmo as ideologias, não restando ao sujeito outra opção que a de ser um mero consumidor. Neste sentido, o saber retirado da experiência das ex-alunas será de grande valia para orientar o processo formativo das novas gerações. Talvez o comportamento caracterizado como indisciplina apresentado na escola por diversos alunos signifique a indignação sadia com a forma como estão sendo educados. “Formação de professores: encontrando espaços de emancipação na história de vida de ex-alunas da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJ)”, em seu aspecto mais amplo constitui-se num estudo sobre o significado da educação, ou seja, uma investigação sobre como determinadas práticas educativas e culturais são apreendidas pelos indivíduos e usadas por estes em suas trajetórias de vida.

As questões apresentadas conduzem à implementação de uma pesquisa acadêmica, dentre outras razões, pela necessidade de transformação das práticas pedagógicas que a realidade escolar apresenta na atualidade e de reflexão/revisão das práticas culturais pelas quais passam as mudanças. Com o intuito de melhor operacionalizar a realização da investigação definiu-se como objeto de estudo as práticas culturais usadas pelas ex-alunas da ENRJ, de forma que a análise dessas práticas, dos seus significados culturais é que vai permitir identificar espaços de emancipação e conhecer quais foram as imposições, as rupturas, as conseqüências culturais, sociais, históricas, políticas, religiosas, teológicas e morais que essas mulheres sentiram em suas vidas, como reflexo da educação e formação recebidas na Escola Normal Rural de Juazeiro.

Para a finalidade do estudo entende-se como práticas culturais aquelas constituídas pelos saberes adquiridos e geralmente utilizados na vida social e profissional, de forma natural e espontânea, por isso denominados como saberes da prática, para distingui-los daqueles saberes que são adquiridos nos espaços escolares, mediante esforço intencionalmente dirigido, portanto, como resultado de um ato da vontade humana, ou seja,

uma ação planejada com vista em determinados fins que se pretende alcançar. A aquisição desses saberes esta revestida de formalidade, o que caracteriza o processo da educação escolar, e costumam ser denominados saberes de formação⁵³. Muitas vezes divorciados da realidade, nem sempre estes saberes são incorporados e utilizados no cotidiano.

Na construção do plano deste estudo demarcou-se como objetivo principal investigar e analisar os espaços de emancipação conquistados por ex-alunas da Escola Normal Rural de Juazeiro (ENRJ) nas suas trajetórias de vida, para identificar os saberes e as práticas educativas e culturais usadas que possam iluminar o processo educativo das gerações presentes, contribuindo para a elaboração de políticas públicas. De forma complementar a esta preocupação central seguem-se outras como: investigar como a formação recebida na ENRJ contribuiu para que ex-alunas, mulheres de várias gerações, conquistassem espaços de emancipação; levantar que saberes podem ser retirados da experiência de vida de mulheres de diferentes gerações, ex-alunas da ENRJ; e conhecer como os saberes construídos por essas mulheres podem informar o processo educativo das gerações presentes, contribuindo para a elaboração de políticas públicas.

Nessa direção, Tardif (2002, p. 15) nos diz que “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o passam e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. Por isto, entende-se que os educadores – categoria na qual fazemos questão de nos incluir - têm um compromisso em desvendar os discursos e as práticas que estão por trás da ação docente e lhes dão sustentação, ou seja, desvendar as relações que existem entre a formação docente e a construção de saberes. Assim, é pertinente perguntar: que relações estavam por trás da formação docente na ENRJ?

Entretanto, não é intenção aqui fazer uma dicotomia de saberes, a distinção tem a finalidade apenas de classificá-los segundo a origem, com percepção clara da interdependência e complementaridade subjacente a eles, a fim de se construir uma “topografia”, que viabilize o alcance dos propósitos selecionados, ou seja, que possibilite estudar e compreender melhor onde, quando, como e quanto a formação recebida na ENRJ contribuiu para que as pesquisadas conquistassem ou não espaços de emancipação.

Assim, dentro do universo feminino recortou-se como sujeitos da pesquisa mulheres formadas pela ENRJ no período que vai de 1937 quando a primeira turma cola grau,

⁵³ Categorizados por Tardif (2002) como saberes docentes, são classificados em: saberes da formação profissional; saberes disciplinares, saberes curriculares; e saberes experienciais ou da prática. Neste trabalho eles são apresentados na discussão do problema da pesquisa na quarta parte.

a 1973 quando é formada a última turma de professoras normalistas ruralistas. Destarte, o estudo da formação docente foi usada como tema nucleador, isto é, estabelecedor de uma comunidade de sentido.

Este trabalho de pesquisa, por sua vez, pretende ainda ser inovador no momento em que procurará construir alteridades dando voz às ex-alunas da ENRJ, para desvelar a importância da contribuição das mulheres juazeirenses e descobrir os significados sócio-antropológicos, culturais e políticos da formação recebida na ENRJ. A utilização desse espaço de escuta permitirá a construção de um conhecimento, de forma intersubjetiva, que colocará novas luzes sobre a história das mulheres, a partir das trajetórias de vida das ex-alunas da ENRJ⁵⁴, que em sua maioria exerceram posteriormente o magistério.

Diante do que foi exposto e para estabelecer uma visão mais unitária reafirma-se que as questões que o sentimento de dívida instaura, e que, como se pode observar adiante, extrapolam a discussão ligada estritamente à escola ou à educação escolar, requerem uma compreensão mais ampla fundamentada numa reflexão que as contemplem em sua multiplicidade de aspectos e as analisem com o necessário aprofundamento. São elas:

- como a formação nela recebida na ENRJ contribuiu para a conquista de espaços de emancipação por ex-alunas nas suas trajetórias de vida?
- qual a compreensão de emancipação humana ou de autonomia que orientava o projeto?
- quais as práticas educativas e culturais (saberes) usadas como recurso pedagógico no processo escolar?
- como as alunas construíram ou se apropriaram de seus saberes?
- que saberes podem ser retirados da experiência destas mulheres e como estes podem ser usados para iluminar o processo educativo das gerações presentes e para informar as políticas educacionais?

Assim, em consonância com estas questões levantadas, os objetivos traçado para este trabalho pode ser formulado como segue: conhecer como a formação recebida da ENRJ contribuiu para a conquista de espaços de emancipação por ex-alunas nas suas trajetórias de vida, para identificar práticas educativas e culturais usadas, que possam iluminar o processo de educação das gerações presentes contribuindo para a elaboração de políticas públicas e desdobrado em: a) estudar o projeto de formação de professores(as) desenvolvido pela ENRJ

⁵⁴ Além de crônicas publicadas sobre algumas mulheres de Juazeiro, ex-alunas da ENRJ, circulam através da tradição oral outras tantas histórias relatando ocorrências insólitas, cômicas e de atos que revelam nobreza de espírito, discriminação e injustiças envolvendo ex-alunas, dentro e fora do espaço escolar..

procurando saber qual a compreensão que se tinha acerca de emancipação humana e de autonomia profissional e pessoal; b) conhecer e analisar as práticas educativas e culturais (saberes) usadas pelas ex-alunas da ENRJ nas suas vidas profissionais e pessoais, inclusive, as formas como se apropriavam destas; e c) descobrir saberes que podem ser retirados da experiência profissionais das mulheres e como estes podem ser usados para informar as políticas educacionais e iluminar o processo educativo das gerações presentes.

Finalmente, com o estudo que foi proposto, cujo objeto foi investigar os espaços de emancipação conquistados por ex-alunas da ENRJ, desejava-se conhecer quais foram as imposições, as rupturas, as conseqüências culturais, sociais, históricas, políticas, religiosas, teológicas e morais que as mulheres sentiram em suas vidas, como reflexo da educação e formação recebidas na Escola Normal Rural de Juazeiro. Com este esforço visava-se a construção de novos conhecimentos a partir das experiências destas mulheres, contribuindo para a elaboração de políticas públicas e por esse meio reconduzindo-as “a palco” como atrizes/autoras de sua própria formação e colaboradoras no projeto de formação e emancipação de novas gerações de mulheres.

Era intenção construir um tipo de saber que viesse a ser útil como subsídio para a elaboração de políticas públicas, e contribuísse, dessa forma e pela sua aplicabilidade na prática docente, para a superação dos problemas hoje enfrentados pelos professores e gestores da educação.

Este esforço foi todo tempo orientado por uma grande inquietude que o mantém mobilizado em relação à educação, a qual foi se formando na trajetória de vida e no percurso formativo do pesquisador e que ele procurou evidenciar no relato de sua história de vida. A seguir ele tenta explicitar esta sua inquietude como um sentimento de dívida para com o passado, para com as gerações que o construíram como fonte que alimenta o presente e o futuro.

3.4. A noção de dívida ou pré-compreensão do social

Eleito Diretor Escolar para o triênio 2002/2004, o pesquisador teve, nessa condição, a oportunidade de freqüentar o Centro Educacional Professor Moreira de Sousa, antiga Escola Normal Rural de Juazeiro da qual é ex-aluno⁵⁵ e cujas dependências freqüentou

⁵⁵ O pesquisador foi aluno da ENR de 1955 a 1960, cursando ali o Primário no Grupo Rural Modelo e dois anos ginasiais no então Ginásio Estadual da Escola Normal Rural. Entretanto, a sua relação com essa escola não

da segunda metade dos anos 50 até início dos anos 60. Nessa condição o pesquisador/diretor teve oportunidade de observar novos “quadros” e “cenas”, resultantes do redimensionamento histórico do espaço e do tempo.

O processo de estranhamento e de ruptura como ponto de partida brotou do questionamento desse cotidiano, quando os fatos atuais foram sendo desnaturalizados, desconstruídos e se tornando estranhos (DA MATTA, 1978, p. 28-29). Era como se os atores/atrizes em cena fossem sendo desfocados para ceder lugar a um outro quadro, que estava guardado no mesmo espaço, o que faz lembrar a reflexão de Lévi-Strauss, em *Tristes trópicos*, a respeito da situação paradoxal com a qual se defronta o etnólogo, frequentemente, em seu trabalho de campo:

Por um singular paradoxo, em lugar de me abrir a um novo universo, minha vida aventureira antes me restituía o antigo, enquanto aquele que eu pretendia se dissolvia entre os meus dedos. Quanto mais os homens e as paisagens a cuja conquista eu partira perdiam, ao possuí-los, a significação que eu deles esperava, mais essas imagens decepcionantes ainda que presentes eram substituídas por outras, postas em reserva pelo meu passado e às quais eu não dera nenhum valor quando ainda pertenciam à realidade que me rodeava”.(LEVÍ STRAUSS, 1981).

A busca por elos de continuidade, a descoberta de rupturas, afloraram (a partir dos espaços) e a curiosidade fez indagar acerca da vida daqueles(as) que foram em outros tempos alunos(as) e, em muitos casos, professores(as) e construtores(as) desta instituição. Várias gerações de homens e de mulheres passaram por esta escola, a qual, conforme reflexões do pesquisador acerca da sua própria história de vida, “[...] conserva um capital cultural na forma de ideais, princípios e valores, memória que constitui a sua história. Patrimônio imaterial de inestimável valor, pois é parte integrante da história de um povo que ela ajudou a formar [...]” (BARROS, 2004, p.154), e que, construindo sua identidade, lutou e luta ainda bravamente pela autonomia nos campos da economia, da política, e, sobretudo, do saber.

O notório e significativo esquecimento da história da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJ) - daqueles e daquelas que a construíram - pela comunidade escolar interna na atualidade - docentes e discentes - levou a indagar: é mesmo esta a escola que formou gerações que hoje estão à frente de postos de trabalho educacionais e administrativos nos quadros de pessoal do município e do Estado? É esta a escola cuja história se fragmenta na história de todos os seus ex-alunos? O que explica os silêncios e o esquecimento de tantos(as) professores(as), ex-alunos(as) dessa escola? Será esta a mesma escola? O que

cessou aí, pois, seis dos seus sete irmãos e irmãs passaram por seus bancos escolares. Duas irmãs e uma prima que foi acolhida em sua casa chegaram a titular-se como Professoras Ruralistas (1959 e 1969).

mudou, além da sua denominação? Que conhecimentos podem ser retirados dos silêncios históricos de todos esses anos?



Visita do Dr. Moreira de Sousa à Escola Normal Rural de Juazeiro por ocasião do 20º aniversário de sua fundação, em 13 de junho de 1954. Da esq. para a direita, na 1ª fila: Lúcia Vanda Veloso Guimarães, Ivone de Sousa Lima, Amália Xavier de Oliveira, Dr. Moreira de Sousa, Tarcila Alencar, Ozir Moreira, Iracema Magalhães, Zuleica Soares, Terezinha Santana e Paz Guimarães. Na 2ª: Mirian Cruz, Marisa Alencar, Raimunda Paiva, Heloísa Coelho, Nenen Pereira, Generosa Alencar, Elias Rodrigues Sobral, Assunção Gonçalves, Zuila Belém, Neli Pereira, Gercelina Vieira, Lúcia Campelo e Francisca Amorim. Na 3ª: Joaquina (Quininha) Santana, Marieta Cruz, Maria Menezes, os alunos Érico Van Den Brule Matos e Wilson Saraiva, Maura Almeida, Valba Gondim, Isaura Amorim de França, Francisca Cornélio, Gilca Matos e o aluno Gil Cruz Alencar. (Arquivo de Assunção Gonçalves)

O fato do silêncio e desconhecimento da história desta instituição e da vida de seus construtores e construtoras nos leva a refletir sobre a perda de aspectos da cultura, elementos importantes para a construção da identidade e cidadania. Saber dos caminhos que foram trilhados, dos “mosaicos” que foram colocados e como foram sendo colocados dia a dia, é fundamental para o sujeito histórico situar-se na perspectiva de construtor de si, do conhecimento, e da sua realidade. Isso implica numa dívida que deve ser resgatada, o que se pretende fazer com o concurso de ex-alunas, atrizes sociais, que narrando as suas história de vida adquirirão visibilidade, contribuirão para resgate do importante papel da mulher na sociedade juazeirense. Narrando suas histórias de vida e de formação as pesquisada possibilitarão a juntada dos fragmentos da história da ENRJ, a reconstituição do seu cotidiano, o que é fundamental para a importante tarefa de compreensão do significado de suas ações na comunidade.

Partindo da compreensão de que temos uma dívida para com as gerações que nos antecederam e nos deixaram um legado para a construção do futuro com justiça, procura-se

afirmar o compromisso de construção de um conhecimento explicitamente orientado por um projeto ético visando a solidariedade, a harmonia e a criatividade, como justificativa desta investigação.

Nessa direção, Ricoeur (2002, p. 376) utiliza-se do “recurso à noção de dívida, contrapartida do distanciamento no espaço e no tempo”. Ele diz:

[...] entendo por *dívida* o sentimento de sermos devedores enquanto herdeiros de nossos predecessores. A dívida atravessa as gerações e estendendo-se indeterminadamente rumo a um passado insondável; a dívida é obrigação, no sentido em que requer dos homens do presente a restituição, sob forma de representação, daquilo que os antigos nos confiaram.

O sentimento do endividamento leva a um questionamento sobre o tipo de proximidade que a dívida instaura entre nossos(as) predecessores(as) e nós. As conquistas das diferentes gerações estão interligadas como uma grande teia, tendo como meta a construção da vida digna e justa, pautada sobretudo na solidariedade. Nós temos uma dívida com as diferentes gerações de mulheres, que viveram antes de nós. O que temos hoje é, em grande parte, fruto de suas lutas, conquistas e, inclusive, resultado da morte de mulheres pela causa da emancipação das mulheres.

A dívida com o passado nos mostra que o presente é fruto de um passado e que o futuro ainda está em aberto. O que intimida para uma vivência responsável e plena no presente, comprometendo-nos com as gerações presentes e futuras. Há uma continuidade passado presente e futuro que flui através da inscrição, do registro, da narração. Á esse propósito, Bosi (1997, p. 48) argumenta com propriedade: “o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte”.

Tendo em vista que este trabalho objetiva investigar e analisar espaços de emancipação, conquistados nas trajetórias de vida de ex-alunas⁵⁶ da Escola Normal Rural de Juazeiro (ENRJ), desvelar as suas histórias de vida trazendo à luz os seus percursos formativos e as suas contribuições social e histórica é reconhecer e fazer justiça a várias gerações de mulheres, especialmente às mulheres juazeirenses⁵⁷, que com o seu trabalho, lutas, conquistas e perdas de espaços de emancipação, construíram a si mesmas e à sociedade.

⁵⁶ A Escola Normal Rural de Juazeiro (ENRJ) do ano de sua instalação até 1973, quando foi extinto o Curso Normal Rural, formou somente cinco “normalistas” do sexo masculino (1938, 1939, 1946, 1947 e 1959), destes, não há vivente.

⁵⁷ Para efeito desta pesquisa, são consideradas mulheres juazeirenses as nascidas neste município e aquelas que adquiriram este status por fixarem residência na cidade (a qualquer pretexto) e nela desenvolverem o exercício profissional.

O que nos aproxima daquilo que a história parece nos distanciar? O que nos separa do passado é o silêncio. No que diz respeito ao objetivo deste estudo, é o silêncio em relação à história de vida das mulheres. Silêncios históricos⁵⁸ que se mostram nos seus corpos-memórias, que se expressam nas experiências no cotidiano da vida: de dores e alegrias, de tristezas e esperanças, de morte e vida, de opressão e libertação. De que forma os silêncios das histórias de vida das mulheres pode ser desvelado e revelado, fazendo-se ouvir? Para que dar vozes a essas mulheres que foram, a seu tempo, silenciadas?

Percebe-se, com frequência, que alguns pesquisadores acabam adotando uma postura egocentrista e egoísta quando atribuem muita importância à pesquisa a ser feita, entretanto, os sujeitos de suas pesquisas são vistos como simples informantes, ou seja, estes devem estar à sua disposição para fornecerem os dados que lhe são fundamentais – “fundamentais”, aliás, para a sua carreira e não para a vida do grupo ou para os indivíduos que dele fazem parte. Assim, o pesquisador se coloca acima dos sujeitos da mesma forma como a própria ciência, enquanto discurso ideológico, é colocada frequentemente em relação a tudo o mais: o discurso científico é a “metanarrativa” a partir da qual todas as outras são articuladas, entendidas e explicadas. Tal prerrogativa dá ao pesquisador e a seus trabalhos uma força que ele nem sempre busca analisar ou controlar.

Assim é que, para além dos objetivos colimados pretende-se, com este trabalho construir um conhecimento socialmente comprometido, ou seja, um conhecimento que além de útil, seja explicitamente orientado por um projeto ético visando a solidariedade, a harmonia e a criatividade. Um conhecimento que concorra para que os sujeitos envolvidos, através da própria ação, adquiram visibilidade e importância social e política equivalentes à contribuição dada historicamente e aqui tomada como dívida.

Não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes agindo como militante, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las. Entende-se, portanto, que o papel do pesquisador/cientista deve ser o de fornecer um conhecimento que ajude o outro a se fortalecer como sujeito autônomo capaz de situar-se socialmente e elaborar seu próprio projeto político. Além disso, com este trabalho pretende-se abrir para a sociedade uma oportunidade nova de redimensionamento da participação/contribuição desses atores/agentes sociais, e de justa inserção das mulheres juazeirenses, e de suas ações, no contexto de luta das

⁵⁸ Usa-se a palavra silêncio no plural, pois o silenciamento, o ocultamento das experiências de vida das mulheres se dá nas diferentes áreas do conhecimento. Michael Pollak, em *Memória, esquecimento, silêncio*, p.5-6, afirma: “O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais”.

mulheres contra a opressão não somente do seu próprio grupo ou dos homens, mas do sistema que engendrou a sociedade patriarcal com suas determinações enredando a todos em seus liames.

O patriarcado afirmando-se na diferença das naturezas tem fortalecido a desigualdade entre homens e mulheres, brancos e negros, senhores e escravos. No sistema patriarcal afirma-se a interdependência dos eixos estruturais gênero, raça, colonialismo e classe. Estas instituições e práticas vão fabricando as pessoas. Todas as práticas educativas, governamentais, políticas, as vivências entre as pessoas, as instituições (família, igreja, escola), são perpassadas pelos gêneros.

O desenvolvimento de uma relação empática e de colaboração com as pesquisadas contribuirá para o efetivo rompimento com a posição de superioridade do pesquisador que ajudou a consolidar a hegemonia da ciência enquanto ideologia da classe dominante. A postura de aproximação do pesquisador em relação a seu objeto de estudo atende, por outro lado, à necessidade dele se juntar às iniciativas da sociedade civil em busca de respostas às questões por ela enfrentadas, realizando pesquisas que lhes sejam úteis. Este compromisso, porém, não isenta o pesquisador do zelo pelo caráter científico de sua produção intelectual.

Ver o indivíduo não mais como objeto, mas como sujeito do conhecimento e da história é uma atitude que implica fazer com que a imagem que temos sobre a sociedade seja útil para ela, ou seja, mostrar que somos capazes de desenvolver hábitos de ação permitindo confrontar a realidade, de maneira a garantir ganhos no sentido intersubjetivo, em criatividade, em solidariedade e de capacidade de ouvir aqueles que de alguma forma foram excluídos e sofrem. Assim, o desejo de objetividade deve ceder lugar ao desejo de solidariedade.

Entende-se que a educação adquire significado para o indivíduo quando este consegue perceber seu valor prático, ou seja, a possibilidade de aplicá-la na solução de seus problemas. Esta utilidade pode ser imediata, mas, mesmo assim, o sujeito consegue vislumbrar o seu valor instrumental mediato já que o conhecimento é processual e determinadas aprendizagens são necessárias para que outras, mais complexas, ocorram. Quando a educação veicula um saber distanciado das experiências do aprendente, este não consegue atribuir significado e nesse caso não ocorre incorporação do saber e não se realiza a aprendizagem. Isto pode explicar o desinteresse do alunado pela escola e pelas atividades escolares, e, conseqüentemente, os altos índices de evasão e repetência. A questão que se coloca agora é a de como superar esta dificuldade.

Essa relação entre a experiência do aluno e o que é ensinado, e entre este fato e o déficit de aprendizagem nem sempre é percebida pelos docentes, pelo que, estes também não realizam uma aprendizagem que deveria lhes ser própria no caso. Tornar evidente a importância da contextualização do processo ensino-aprendizagem com o processo de vida do sujeito integrando-o às suas experiências é, portanto, mais um atributo valorativo deste trabalho.

A relevância da questão da formação de professores pode ser dimensionada pela preocupação manifesta nacionalmente e internacionalmente com a qualidade da educação, pela recorrência desse tema nas pautas das reflexões e discussões acadêmicas, científicas e políticas. Não é somente o equacionamento dos problemas que a escola e sociedade enfrentam na prática que é buscado, mas, a necessária compreensão do fenômeno no contexto sócio-educacional para que as medidas adotadas sejam definitivamente eficazes.

Este estudo foi delineado com o objetivo de encontrar pistas para respostas adequadas. Em razão disso, sua especificidade conduz no sentido da interdisciplinaridade, exigindo a articulação de áreas do conhecimento ou disciplinas como a Antropologia, a Política, a Psicologia e a Sociologia da Educação, para a (re)construção de novos conhecimentos.

Experiências de (re)construção de conhecimento como propõe esta pesquisa, têm reais possibilidades de superar o conhecimento específico, fragmentado e parcial que caracterizou o desenvolvimento das ciências modernas, fruto do racionalismo instrumental fundamentado na “ideologia positivista”⁵⁹, que levou à construção de uma sociedade extremamente desigual e injusta, e que, aliás, atualmente se encontra bastante enfraquecida. Hoje, os pesquisadores orientam-se por uma racionalidade mais ampla capaz de dar conta da multiplicidade da realidade social e da diferenciação dos saberes humanos (os saberes cotidianos e os produzidos nas diferentes práticas sociais). Essa busca aponta no sentido de uma racionalidade comunicativa.

Como este conhecimento poderá ser usado para a construção do futuro? Esta é uma questão que o sentimento de dívida instaura e que, como pode ser observado, extrapola a discussão ligada estritamente à escola ou à educação escolar. Elas requerem uma compreensão mais ampla fundamentada numa reflexão que as contemplem em sua multiplicidade de aspectos e as analisem com o necessário aprofundamento.

⁵⁹ Refere-se à concepção de ciência (social) baseada na idéia de que há um conhecimento que é verdadeiro, somente atingível através de tratamento objetivo dos fatos, o que supõe a neutralidade do pesquisador.

Não é demais reforçar que a autonomia dos sujeitos pressupõe a liberdade no uso da razão. Não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes agindo como militante, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las. Assim é que, para além dos objetivos colimados pretende-se, com este trabalho, construir um conhecimento que concorra, no plano individual, para que os sujeitos envolvidos, através da própria ação, adquiram visibilidade e importância social e política equivalentes à contribuição por ele trazida para a sociedade.

Em relação ao plano da comunidade de ações que constituem a dimensão política da existência humana, dimensão na qual são tomadas as decisões e implementadas as suas execuções, tarefas estas confiadas a uma elite representante legítima da totalidade dos sócios, espera-se, primeiramente, que este estudo possa suscitar e auxiliar nas discussões em torno da formação docente e da educação escolar. Espera-se, também que ele possa servir como subsídio para nas tomadas de decisões e na construção de políticas públicas, da mesma forma, que ele possa contribuir significativamente para a superação da visão cartesiana e maniqueísta enraizada não só nas relações escolares, mas na própria cultura, que têm impedido de conhecer melhor a realidade, ou seja, na dimensão da sua complexidade.

3.2. Ajuntando as peças, descobrindo histórias

Em relação ao objeto de estudo desta pesquisa e da temática em torno da formação de professores ruralistas em Juazeiro do Norte – CE, vale registrar entre alguns estudos já realizados os de: Castelo (1951, 1970), Oliveira (1984) e Souza (1994) resgatando a história e a memória do ensino normal e da educação no Ceará numa perspectiva mais descritiva; Araújo (2007) e Silva (2009), enfocando aspectos como o ruralismo pedagógico e a formação docente, numa linha problematizadora da realidade.

Em “O Ensino Rural no Ceará” Castelo (1951) se ocupa especificamente com a questão do ensino para o homem do campo. Inicia construindo alguns traços sobre o trabalho e a educação do sertanejo. Em seguida, ele discorre sobre a organização do Instituto Educacional de Juazeiro do Norte, apresentando, na íntegra o seu Estatuto. A implantação da Escola Normal Rural é apresentada através de uma narrativa resgatando o surgimento e o desenvolvimento desta proposta educacional em Juazeiro, procurando situá-la no contexto de expansão dos ideais ruralistas pedagógico. Nesta obra, este autor faz uma apreciação dos trabalhos da Primeira Semana Ruralista de Juazeiro enfatizando a sua importância, apresentando as Teses e as Conclusões a que se chegou ao final dos estudos. Para concluir, ele

faz uma abordagem das instituições escolares e da situação do Ensino Primário e Normal Rural no Estado do Ceará enfocando aspectos legais e pedagógicos. Castelo (1970) aborda essa temática em sua obra “A história do ensino no Ceará”. Trata-se de um estudo descritivo onde o autor faz uma abordagem extensiva e contextualizada sobre a história do ensino no Ceará. Sua abordagem cobre desde os primórdios da educação com os jesuítas, o período que vai da expulsão destes até a Independência, e, a partir daí, a fase imperial. Em seguida, ele aborda neste mesmo livro aspectos específicos como: o ensino do Latim, a obrigatoriedade do ensino, os castigos físicos, a Escola Normal temporária, as Bolsas de Estudo, a presença dos Missionários Capuchinhos, os Regulamentos e Instruções. Merecem atenção especial a criação de estabelecimentos educacionais como o Liceu do Ceará e do Seminário da Praínha, a Escola de Agronomia, São analisadas as modalidades de ensino: o Ensino Profissional, o Ensino Normal, o Ensino Militar, o Ensino Rural, o Ensino Comercial.

Em relação a esta pesquisa nos interessou mais diretamente o Ensino Rural e, particularmente, o caso da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Com relação à questão mais abrangente, a do Ensino Rural, o autor não consegue fazer um aporte mais consistente e crítico sobre as determinações econômicas, sociais e políticas que se conjugaram dando origem à idealização de uma escola para a formação de professoras preparadas para a educação do homem do campo.

Oliveira (1984, p.15-17)), na parte introdutória de seu trabalho, “História da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte”, faz um valioso resgate cronológico e histórico do desenvolvimento da educação em Juazeiro do Norte desde os fins Século XIX com a localização das duas primeiras Escolas Régias - uma em 1860 e a outra na década de 1880. A década de 1990 é marcada pela criação das quatro escolas particulares pelo Padre Cícero. No início do Século XX apareceram ainda diversas escolas como resultado da iniciativa particular de professores e professoras de renome que as regiam sob o olhar atento e os auspícios do Padre Cícero (OLIVEIRA, 1979). Em 1916, Dr. Floro Bartolomeu instala algumas escolas públicas municipais, repetindo o mesmo gesto em 1920. Em 1927 as cinco cadeiras isoladas existentes são agrupadas dando surgimento ao primeiro grupo escolar que é consolidado com a implantação do 4º Ano Primário em 1929. Em 1934 com a criação da Escola Normal Rural, considerada por Oliveira (1984, p. 15) “‘Célula mater’ Do desenvolvimento cultural do Juazeiro”, “primeira do Brasil”, a cidade entra para a história da educação nacional articulando-se com a Capital Federal, no desenvolvimento de um ideal educacional que lá se gestava.



Fonte: Arquivo do Juanorte, jornal online. Amália Xavier de Oliveira quando ainda jovem.

Falando como “testemunha de vista” (1984, p.18), Amália Xavier de Oliveira acompanhou toda a trajetória de constituição da escola, inicialmente, como articuladora enquanto o projeto estava apenas no plano da idéia, em seguida, como sócia fundadora e primeira tesoureira, e na continuidade, como presidente do Instituto Educacional, sociedade mantenedora a qual foi criada para esse fim em dezembro de 1933 e como diretora do estabelecimento do ensino até 1976.

A intenção de Amália Xavier ao realizar este trabalho é apresentar à sociedade, representada pelo poder político instituído – Governador do Estado e Secretário de Educação – o histórico da Escola Normal Rural de sua criação até 31 de dezembro de 1976, nessa ocasião já com o nome de Centro Educacional Professor Moreira de Sousa.

Ela escreve: “Quando me propus fazer este trabalho que ora apresento a Vossas Excelências, só um pensamento me ajudou na execução: não deixar cair no esquecimento uma obra que representou algo na história da educação no Ceará” (OLIVEIRA, 1984, p. 19). O texto, na sua íntegra, deixa perceber a sua grande preocupação com o destino da escola nessa hora de afastamento irreversível do seu quadro de pessoal docente e da sua direção, momento de entregar em caráter definitivo e total, nas mãos das novas gerações e da sociedade, o estabelecimento de ensino que foi a razão de sua vida e depositário de seus ideais de educadora, mulher e cidadã (patriota), após ter-lhe dedicado mais de quarenta anos de trabalho e amor.

Para execução do seu relatório ela recorreu a fontes como: livros de Atas do Clube Agrícola “Alberto Torres”, Clube Agrícola “Sud Menucci”, Grêmio Padre Anchieta, Livro de Atas de Colação de Grau, Livro de Registro de Visitas, Livro de Registro de Ocorrências, coleção do Jornal da Escola “O Lavrador”, Anais da Primeira Semana Ruralista de Juazeiro e seu arquivo particular.

Seu trabalho de registro minucioso do cotidiano da Escola Normal Rural durante um período de mais de quarenta anos, cobrindo todas as transformações pelas quais ela passou, constitui-se importante contribuição para a preservação da memória e história da educação em Juazeiro e no Ceará, do próprio estabelecimento de ensino e da cidade de

Juazeiro do Norte. Além disso esse documento abre possibilidades, como rica fonte pesquisas, para as respostas e descobertas de investigadores interessados na área da educação.

Araújo (2007), em sua Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED /UFC, realiza importante estudo sobre o Ensino Normal Rural no Ceará procurando desvendar, a partir de narrativas de história de vida de ex-alunas, o significado das Escolas Normais Rurais⁶⁰, da formação recebida nessas instituições e da sua repercussão na prática pedagógica e na vida pessoal das narradoras. Conforme ela mesma diz:

[...] a minha pretensão repousa em, utilizando o recurso da história de vida de ex-alunas e professoras rurais, entender o pensamento, as idéias, as práticas, o querer e o fazer pedagógicos, o entendimento de educação, de instrução, de homem, cidadão, de Estado-nação vigentes no tempo histórico por elas vivido (ARAÚJO, 2007, p. 22).

Com intenções de maior aprofundamento, o trabalho busca conhecer a relação e a contribuição dessa proposta de formação, para a consolidação de um tipo de sociedade idealizado. Assim a pretensão é a de “compreender o que representou a escola de formação da professora rural para uma mudança nos caminhos da instrução cearense de então e de uma possível transformação na vida campesina” (p. 22).

Com estes objetivos e o recorte teórico-metodológico adotado, afirma Araújo (2007): “não elegemos uma escola como amostragem, mas escolas que tiveram destaque na execução de um ideário de formação de professora rural” (ARAÚJO, 2007, p. 22). Por conseguinte, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte embora tenha sido pioneira e tenha gozado de maior prestígio regional e nacionalmente, foi somente uma das escolas que fizeram parte da amostra da pesquisa. Pois, ainda conforme a autora,

O objetivo, porém, é dar voz às professoras de outras cidades, de outras escolas equiparadas à escola mãe, com o intuito de sentir a repercussão do ideário impresso por um modelo de formação de professora primária, bem como as intenções implícitas e explícitas nas políticas educacionais à época (ARAÚJO, 2007, p. 22-23).

Como uma decorrência dos objetivos propostos, a pesquisa foi fundamentada nos paradigmas da história social, privilegiando o pensamento de E. Hobsbawm (1998), sendo os caminhos para a construção da escrita buscados através do recurso da oralidade, isto é, “dando

⁶⁰ Trabalho apresentado junto à Coordenação de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFC, como requisito para a obtenção do Grau de Doutora, intitulado *Mulheres letradas e missionárias de luz: Formação da professora nas Escolas Normais Rurais do Ceará em idos de 1930 a 1960. Defesa de tese em /2007.*

voz às pessoas que tiveram papel central no projeto escolar encetado pelas Escolas Normais Rurais do Ceará. [...] normalistas e professoras egressas [...]” (ARAUJO, 2007, P. 20 e 21). Contudo, numa pesquisa como esta não se poderia negar a importância de fontes documentais e jornalísticas, estas foram usadas para o aprofundamento e fundamentação do objeto estudado. Face à necessidade de trabalhar com a memória a autora recorreu às valiosas contribuições de Eclea Bosi (1999) e P. Thompson (1998).

José Boaventura de Souza, professor e pesquisador do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri - URCA, publicou em 1994, através do Instituto José Marrocos de Pesquisas e Estudos Sócio-Culturais - IPESC, trabalho denominado: “Escola Normal Rural de Juazeiro: uma experiência pioneira”. Neste trabalho ele busca resgatar a importância histórica e a memória da luta da comunidade para a implantação desta escola, no ensejo do seu 60º aniversário e desejando contribuir para reflexão em torno das questões que envolvem a má qualidade da educação, as altas taxas de evasão e reprovação escolar. Defendendo o mérito da proposta da escola, o autor propõe o seu restabelecimento, assumindo em alguns pontos um tom quase saudosista. Embora não tenha sido aluno da ENRJ, ele foi professor do CEMS. Com certeza trata-se de um reflexo da memória coletiva, o imaginário operando sobre a construção da identidade do indivíduo. Assim, numa abordagem historiográfica o pesquisador, reconstruiu o itinerário do ensino normal no Brasil e do desenvolvimento da educação em Juazeiro. Ele discute a importância do ensino normal rural para a localidade e o seu caráter renovador, a dinâmica pedagógica da escola, aspectos do financiamento público/privado de suas atividades e a repercussão nacional desta “experiência pioneira”.

Silva (2007), em seu trabalho de conclusão da graduação em pedagogia na Universidade Estadual do Ceará - UECE, intitulado: “O pensamento pedagógico da Escola Nova na proposta de formação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (1934-1945)”, aborda a questão da formação docente no Ceará numa perspectiva histórica, estudando especificamente o caso da ENRJ. A autora procura responder questões como: qual o pensamento pedagógico que orientou a formação das professoras ruralistas? Qual a relação deste com o pensamento denominado Escola Nova? Qual a característica do ensino rural e o perfil profissional da professora egressa desta instituição? Silva (2007) se utiliza-se de fonte documental constituída pelo Jornal escolar “O Lavrador” do período recortado e dos “Anais da Semana Ruralista de Juazeiro” realizada em (1935). Conclusivamente, a pesquisadora identifica na pedagogia usada na ENRJ fundamentos metodológicos do pensamento

escolanovista como: a co-educação, o apoio na pedagogia ativa, a valorização da prática, os trabalhos manuais e as excursões com objetivos formativos. Entretanto, ela acrescenta que o estudo permitiu, também, identificar nas práticas escolares de seu cotidiano traços da presença da pedagogia tradicional.

Analisando os escritos de Amália Xavier de Oliveira, principal fonte escrita da história e memória da ENRJ, Magalhães Júnior & Farias (2006, p. 83), chamam a atenção para “O tom redentorista que ela empresta ao discurso em que situa o surgimento desta instituição, por exemplo, permite perceber que a iniciativa untava necessidade, sonho e vontade de educar em uma ação verdadeiramente cruzadista e libertadora”, para mais adiante acrescentar que “Os discursos produzidos por Dona Amália nos primeiros anos da Escola de Juazeiro são marcados pelo tom redentor, heróico e missionário” (*id. ibid.*, p.84). Esta assertiva é inquestionável, entretanto, pergunta-se seria esta uma postura pessoal, uma característica de Dona Amália, ou uma tendência mais geral incorporada por ela? A propósito, Araújo (2007) intitula a sua Tese de Doutorado de forma bem sugestiva “Mulheres letradas e missionárias de luz”: Formação das professoras nas Escolas Normais do Ceará em idos de 1930 a 1960, reforçando, com a sua percepção, o caráter redentorista e missionário da educação praticada em todo o Estado do Ceará.

5 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

5.1 A educação como sobrevivência e busca de mobilidade social *(Pesquisador)*⁶¹

Com este relato o pesquisador quer explicitar o seu envolvimento com o tema, ou seja, quer mostrar como na sua trajetória de vida tem se enredado com a educação, na sua persecução como sobrevivência e/ou como busca de mobilidade social. Considerando que uma apresentação meramente descritiva empobreceria o relato, procurou fazê-lo de forma reflexiva, para maior aprofundamento, buscando observar e analisar como alguns fatores internos e externos aos grupos de referência – familiar, escolar, recreativo, laboral - atuaram sobre relação que se desenvolveu permanentemente entre ele e a educação. Ora atuando como aluno, ora como docente, mas, sempre como ator social que tem o poder de transformar-se, transformar o próprio repertório - através da inovação e (re)criação ou mediante a atribuição de novas significações para as práticas - e transformar o contexto. No momento, ainda parece que o recurso mais apropriado para fazer esta abordagem é a narrativa.

Mais do que evidenciar a posição de onde o pesquisador articula o seu discurso, o tipo de olhar específico que orienta a construção deste trabalho, ele quer significar uma leitura efetuada a partir de dentro, do bojo do objeto, onde se encontra ainda imerso o pesquisador. Como já foi informado anteriormente, o pesquisador foi aluno da escola na década de 1950 e como teve várias irmãs estudando lá, duas das quais concluíram o curso normal rural, a sua família fez parte da comunidade escolar de 1954 a 1969. Assim, ao narrar a sua história de vida ele o faz de maneira comprometida com a sua família, constituída basicamente por mulheres e tendo uma mulher – sua mãe - como “cabeça” de família.

Como criança ele viveu num grupo familiar fora do padrão ideal socialmente reconhecido, ou seja, era uma família diferente, nela faltava algo, pois, a sociedade não aceitava bem uma mulher como “cabeça” de família, de sorte que ele carregava como um estigma a fato de “não ter pai”, os vizinhos se referiam a ele e aos seu irmãos como: “os filhos da viúva”; certa vez, uma colega de classe na ENRJ, numa clara demonstração de como são incorporados pelas crianças os valores da sociedade, argumentou: “Pedro não tem nem pai”, querendo ela chamar a atenção para algo que o colocava, naquela circunstância interativa

⁶¹ Pedro Ferreira Barros (Pesquisador, Diretor Administrativo do Centro Educacional Professor Moreira de Sousa – 2002/2004, Aluno nos anos 1955/1960)

escolar, numa posição inferior à das outras crianças pelo fato de não ter pai, ou seja, pelo fato de seu pai não estar presente, entre os vivos.

É um fato que o ter pai (presente, vivo), naquele tempo e naquela sociedade, era algo muito relevante; ficava obscurecido, em segundo plano, a questão do valor pessoal desse pai, e até mesmo a posição que ele ocupava no campo econômico e social, o fato dele ser capaz ou não de prover o sustento da família. Embora trate-se aqui de representações de crianças e de adolescentes, vale destacar que nunca se considerou o fato da ausência de seu pai ter sido motivada pela sua morte precoce. Parece que não interessava às crianças, tanto fazia, se o pai dele estava ausente por não ter assumido a paternidade, por abandono da família ou por morte. Na sua cabeça de criança às vezes surpreendia um pensamento de insatisfação e revolta que misturava-se com o sentimento de ter sido traído pelo pai, julgado irresponsável e covarde, pelo fato de “ter abandonado” a família. Só tardiamente ele conseguiu realizar que morrer cedo não é uma opção, não depende da vontade própria, e que apesar da sua ausência ser interpretada como um estigma para a família, ele tinha legado para os seus uma situação econômica relativamente confortável, sem dúvida, superior à situação da grande maioria de seus colegas de escola.

Esta observação faz saltar aos olhos do observador o quanto aquela sociedade era machista e patriarcal. O pai significava em primeiro lugar o “macho”, aquele que guardaria, protegeria a família, defendendo-a da desonra e elevando-a com a projeção sobre ela da sua própria honra. Por isto toda família deveria ter um homem – macho, adulto, branco, proprietário – como “cabeça”. Neste sentido, recorda-se o pesquisador como certa vez sua mãe expressou de maneira paradoxal e bastante irônica uma representação deste “papal” masculino. Residindo na grande Fortaleza e sentindo-se insegura e desprotegida, a sua residência de certa forma exposta pela falta de segurança pública, ela que nunca gostou de ter cães em casa mesmo quando morava na roça, como que para justificar para si mesma a necessidade de se ter um cão de guarda, disse: “casa que não tem um homem, tem que ter um cachorro”. A interpretação desta representação permite entrever a insatisfação dela em relação à dominação masculina, a qual nunca deixava de desvelar e denunciar, ao mesmo tempo em que aproveitava estas oportunidades como espaços de emancipação.

O relato de fatos insólitos como estes devem ser entendidos como uma busca de fidelidade à sua percepção; registro da presença de práticas culturais que constituíam o cotidiano e orientavam as interações na sociedade. Estas representações influenciaram de forma indelével na interpretação que o pesquisador faz da sua trajetória familiar e pessoal, e,

por conseguinte, influenciaram a leitura que faz da sociedade como reconstrução do contexto mediante o qual analisa e interpreta a contribuição que a formação oferecida na ENRJ teve para a conquista da emancipação pelas alunas nas suas vidas pessoais e profissionais.

Narrar a própria trajetória de vida, diferentemente do que se pode a imaginar de início, não é uma simples tarefa de recordação, mais do que isso, significa olhar para as experiências do passado e refazê-las, reconstruí-las, repensá-las com imagens e idéias de hoje. A escrita autobiográfica ou narrativa surge, inicialmente, de questionamentos suscitados a partir das vivências dos sujeitos que se interrogam sobre o sentido de sua vida, de suas aprendizagens, de suas experiências e implica em reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um (SOUZA, 2007, p. 47).

A esse propósito, Josso (2006, p. 11) afirma:

[...] o trabalho biográfico não é um remoer do passado, mas uma reconfiguração do presente e do futuro graças a esse olhar retrospectivo de um lado e, de outro lado, ao fato de que cada evento ou contexto singular remete imediatamente para referenciais coletivos, quer se seja consciente disso ou não.

O resgate da história de vida cotidiana pessoal, familiar, escolar, religiosa, profissional, requer que se lance mão da memória como fator dinâmico na interação entre o passado e o presente. A memória do indivíduo não depende somente de sua subjetividade, mas do seu relacionamento com os grupos de convívio e os grupos de referência. Assim, a memória pessoal está intrinsecamente inter-relacionada com a memória coletiva. O relato da história de vida permite trazer presente a memória de uma pessoa ou de um grupo, apontando para sua dimensão social. A narrativa autobiográfica nos remete para o campo da práxis humana. Neste sentido, a autonomia do método biográfico, com destaque para a subjetividade e a historicidade que lhes são inerentes, encontra fundamento nas Teses sobre Feuerbach:

[...] Mas a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É em sua realidade, o conjunto das relações sociais.

[...] A vida social é essencialmente **prática** (grifo do autor). Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática (MARX, 1988, Teses VI e VIII).

O lembrar está sempre relacionado às nossas vivências, às nossas interações com outras pessoas. A memória individual é apenas uma referência, um ponto de vista sobre a nossa memória coletiva e esta se estrutura a partir de diferentes pontos de referência. A função da memória coletiva é criar ou reforçar um sentimento de pertença a um grupo, classe ou categoria, e bem assim, o sentido de identidade individual ou grupal. A memória é seletiva

e estabelece um processo de “negociação” entre a memória coletiva e as memórias individuais.

A identidade do professor brota da sua itinerância, ou seja, na conformidade do pensamento de Novoa (1992), “[...] ela não é um dado adquirido ou um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]” (*idem*, p. 67-98). Para reforçar essa idéia Novoa recorre a Godson, quando este afirma que a visão positivista e cientificista costuma ignorar o professor-pessoa, na sua singularidade abordando-os em categorias-teóricas, afastados da prática docente como profissão-vida, o que leva, irremediavelmente, à construção de uma identidade estereotipada de transmissor de saberes pré adquiridos (NOVOA, 1992, p. 63-78).

[...] O processo de escrita da narrativa, porque potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividades e registros (SOUZA, 2007, p. 43).

Assim, as escritas (auto)biográficas ou narrativas colocam os sujeitos numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e expressas no texto narrativo. A idéia de experiência como fonte e possibilidade da narrativa é buscada em Benjamin (1993) para quem “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes [...]”.

O relato da história de vida “inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2007, p. 48). A condição narrativa, por sua vez, remete a experiência humana para o campo do *ficção*, no sentido da permanente reelaboração, ou como ainda se pode dizer, da auto-invenção. A seleção de experiências significativas e formadoras pelo próprio sujeito leva-o a interpretar sua trajetória de escolarização, buscando uma compreensão sobre si, e remete a narrativa para uma incompletude, isto porque, através dela, o sujeito não tem a pretensão de abarcar a totalidade de suas vivências, mas sim, aquilo que ele elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social.

Tendo em vista o alcance do objetivo selecionado⁶² as ex-alunas da ENRJ e informantes foram alçadas à categoria de colaboradoras importantes deste trabalho mesmo

⁶² Cf.: É objetivo deste trabalho: identificar e analisar os espaços de emancipação na trajetória de vida de ex-alunas da ENRJ para identificar práticas educativas e culturais, saberes usados que possam iluminar o processo educativo das gerações presentes e contribuindo para a elaboração de políticas públicas.

não dispondo das mesmas condições que o pesquisador no que diz respeito à experiência acadêmica e domínio teórico. Elas, também, não estão mobilizadas tanto quanto o pesquisador para a persecução dos objetivos desta investigação. Entretanto, as suas narrativas de história de vida estão sujeitadas aos mesmos princípios, oportunidades e limites apresentados em relação à memória e narrativa de suas experiências.

Espelhando-me em Morin (2003, p. 9), declaro que em face da finalidade desta produção não avanço no relato daquilo que julgo mais íntimo. Assim, deixo de lado aspectos da vida como as amizades, as relações afetivas - os afetos e os desafetos – e em consequência os dramas que se desenvolveram na alma em consequência delas, embora reconheça que elas sejam muito importantes na vida da pessoa.

É nesta perspectiva que elaboro este relato na forma de história de vida, com o objetivo de desvendar a contribuição que a ENRJ e outros fatos singulares tiveram para a definição da minha trajetória de vida. É pretensão conhecer como estes elementos se combinaram para instituir-me na qualidade de sujeito histórico, como se desenvolve a trama de minha formação familiar, escolar e profissional, de que maneira se dá a minha inserção na sociedade através da docência e até que ponto realiza-se a intenção de intervir na realidade como trabalhador qualificado e competente. Dessa forma, espero elucidar a contribuição da formação recebida nesse educandário na conquista da autonomia.

Poderia iniciar dizendo que desde o berço, isto é, desde a mais tenra idade, começo a enredar-me com a educação. Meus pais valorizavam a educação, baseados na crença de que somente esta poderia contribuir de forma eficiente para a sobrevivência e inserção social dos seus filhos, revertendo o quadro que constitui a saga do sertanejo nordestino. Oriundo de família de pequenos proprietários rurais de Ipaumirim-CE, cresci em ambiente marcado pela indignação relativa às condições econômicas, sociais e culturais, a que são relegadas as populações sertanejas, empobrecidas em consequência das formas históricas de apropriação dos meios de produção e subordinadas em função das relações de produção, numa sociedade já nitidamente comprometida com o modo de produção capitalista na sua fase comercial.

Pesquisa realizada por Brito (1985) sobre a organização do espaço no Cariri canavieiro enfocando a questão pelo ângulo sócio-econômico, mostra a ocorrência de um processo de fragmentação das propriedades rurais que “se dá pelo processo de herança, o qual

gera a maioria dos pequenos produtores proprietários, [...]” aliado a outros fatores⁶³ culmina com a expulsão do campo de parte da população (*ibidem*, p.46), que se desloca para as cidades vizinhas ou para grandes centros urbanos (capital do Estado de sua origem, ou, em muitos casos, para a cidade de São Paulo, no Sudeste), em busca de garantir a sobrevivência, alimentando a esperança de dias melhores; usando a linguagem do próprio sertanejo, para “tentar uma vida melhor”. Verifica-se, portanto, que na base do êxodo rural-urbano ainda comum no Nordeste, estão problemas de ordem estrutural, cujo quadro somente poderá ser revertido através de reformas também estruturais.

Perseguindo como ideal a libertação da cadeia constituída pela dependência da terra, no nosso caso, terra pouca e de má qualidade e buscando a educação como sobrevivência e veículo de mobilidade social, nos mudamos, no início do ano de 1954, para a cidade de Juazeiro do Norte - CE. Essa decisão não podia ser protelada, visto que tinha como causa imediata, o fato de que minhas duas irmãs mais velhas, tendo cursado as séries mais avançadas que eram oferecidas pela escola local, já havia um ano, residiam com parentes, em cidades próximas, para dar continuidade à escolarização. Era inevitável migrar em virtude de convicção firmemente estruturada, a partir das duras condições de vida no sertão.

Neste sentido, buscar a educação pode ser visto como uma prática emancipatória das classes populares sertanejas, que se inicia com o deslocamento para a cidade, quando as famílias escapam da sujeição dos donos da terra. Mas a visão da cidade como espaço de emancipação desfaz-se muito cedo, pois, nesse novo ambiente, a cidade, eles serão envolvidos em um novo tipo de dependência, segundo as novas relações de produção, quando logram inserção econômica ou vão adensar o exército de excluídos e marginalizados economicamente e socialmente, caso não venha a obter sucesso na empreitada de mobilidade e ascensão social.

A cultura rural é um universo povoado de mitos e valores, que são alimentados pela tradição oral, mas, também, pelos cordéis. Assim, aprender a ler é munir-se de instrumental que permite ir além do cotidiano, do real, em direção ao imaginário. A capacidade de ler permite também acesso às fontes do saber ilustrado, hegemonicamente legitimado, e, portanto, permite a ampliação, inovação e (re)criação do repertório cultural. Os cordéis, a partir da temática abordada, veiculam e consagram valores como o amor em suas vertentes (filial, paternal e passional), a lealdade, a dignidade, a honra, a sabedoria, a nobreza, a humildade, a fidelidade, o bom humor e/ou espirosidade, o patriotismo e a solidariedade,

⁶³ A fragmentação das propriedades aliada a fatores de ordem econômica e financeira contribuem para deterioração das condições de vida no campo.

entre outros, elementos relevantes no arcabouço da cultura popular. O aprendizado da leitura conferia aos atores sociais, além desses instrumentos, o prestígio de serem procurados para “decifrar” mensagens originadas na sociabilidade e outras que constituem a comunicação oficial; para ler e/ou para escrever a correspondência dos parentes e amigos. No campo da religiosidade popular, esses “leitores oficiais” têm a honra de presidir e oficializar atos sacros, ler as Sagradas Escrituras, o “Adoremus”⁶⁴, e os Livros de Novenas.

Esta é, sem dúvida, a principal maneira como a cultura popular é veiculada, as novas gerações são socializadas e como opera a negociação entre memória coletiva e memória individual. Os saberes incorporados no seio da família e na interação dentro dos primeiros agrupamentos sociais de referência, de grande extensão e valor, vão sedimentando-se no cotidiano, através de um processo reflexivo e constituindo-se experiência. A experiência que vai se acumulando através do tempo constitui um saber que pode ser denominado experiência ou “saber da prática social”. Assim, o acesso à leitura e à escrita poderá assegurar ao sujeito mobilidade social ascendente e com isso a redução da distância social.

Na perseguição desse objetivo familiar, minha mãe guardou o luto até junho de 1953, um ano, durante o qual pensou como fazer a mudança para Juazeiro. Mulher, trinta e cinco anos, viúva, oito filhos - uma família numerosa para alimentar e educar – tendo a mais velha apenas treze anos; quase sem experiência na agropecuária e uma pequena propriedade rural para administrar. Era um grande desafio para a sertaneja que até então tinha se ocupado somente das lides caseiras. Perdendo a mãe aos doze anos, ela viveu sob a tutela do pai até aos quatorze, quando este casou novamente. Dessa data até casar-se, com vinte e dois anos, viveu sob a tutela do irmão mais velho. Daí até a viuvez, sob a tutela do marido. Os três tinham em comum o caráter patriarcalista. Meu pai costumava afirmar: “o lugar de mulher é do batente da cozinha para trás”. Este era um fundamento de sua vida familiar e, por sua vez, ele também não se dispunha a cruzar esse batente indo em sentido contrário.

O patriarcado, afirmando-se na diferença das naturezas tem fortalecido a desigualdade entre homens e mulheres, brancos e negros, senhores e escravos. No sistema patriarcal afirma-se a interdependência dos eixos estruturais gênero, raça, colonialismo e classe. “Nessas perspectivas admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas de gênero e são, também, constituintes dos gêneros” (LOURO, 1997, p.25).

Minha mãe surpreendeu a todos após a viuvez, quando, “saindo da cozinha” adquiriu

⁶⁴ Livro de orações, ou de adoração a Jesus, que as mulheres (piedosas) costumavam possuir e fazer uso na Igreja e por ocasião novenas e outras “rezas” realizadas nos lares.

visibilidade revelando-se uma mulher sábia, decidida, segura, e bastante combativa. Suas falas eram poucas, mas eram precisas, através delas se podia captar os princípios que orientavam o modo de ser e de viver que ela adotava para si e queria passar para os filhos como um legado precioso para viver no mundo de todos. Era a sua emancipação. Paradoxalmente, na sociedade patriarcal e machista, a perda do marido pode significar para a mulher a abertura de espaço de emancipação que esta poderá conquistar desde que tenha preservado, apesar dos anos de submissão, a dignidade humana.

Ela fazia valer a sua autonomia e ocupava os espaços que surgiam para o exercício de valores pessoais sedimentados na sua formação como cidadã, mesmo que de segunda categoria, ainda devido aos resquícios do tipo de inserção feminina na sociedade desde o período histórico colonial e monárquico, quando as mulheres, como as crianças, eram consideradas juridicamente e socialmente incapazes.

O fenômeno da migração, embora possa suscitar, de imediato, a idéia de deslocamento geográfico, nessa reflexão, é analisado em seu aspecto social. A propósito, é interessante ressaltar a estreita relação que pode ser estabelecida entre mobilidade espacial e mobilidade social, e como a idéia de distância geográfica pode ser associada à de distância social, para efeito de análise.

“A Triste Partida”⁶⁵, criação poética de Patativa do Assaré e Luiz Gonzaga, expressa bem como a mobilidade geográfica provocada pela seca e da qual a mobilidade social é uma alternativa na busca pela sobrevivência. Para além do deslocamento provocado pelas secas, o sertanejo nordestino carrega consigo a esperança que o faz buscar, em algum lugar, o fim das agruras de sua vida, alimentando o sonho de que num futuro, que poderá estar bem próximo, galgará posição social, pelo seu trabalho e/ou pela sorte, o que lhe conferirá privilégios de “patrão”.

Assim, a economia rural nos níveis de desenvolvimento tecnológico existentes, se torna incapaz de sustentar as demandas por meios de subsistência do seu contingente populacional. Como conseqüência vê-se o surgimento de tensões e conflitos ligados à divisão e posse da terra, à impossibilidade de satisfação das aspirações, atualmente, em quase tudo assemelhadas às da população urbana, pelo desenvolvimento dos meios de informação e comunicação, da tecnologia e dos transportes que encurtam as distâncias; enfim, pelo avanço do capitalismo sobre o campo.

⁶⁵ [...] *Em riba do carro se junta a famia;/Chegou o triste dia,/Já vai viajá./A sêca terrive, que tudo devora,/Lhe bota pra fora/Da terra natá.* [...] Patativa do Assaré, *Cante lá que eu canto cá.*

Buscar a educação, na cidade, significa resistir às determinações do meio que impulsionam para a marginalidade e exclusão econômica, cultural e social das populações rurais, pela distância geográfica e pela distância social. Resistir implica a idéia de lutar. Lutar para vencer os obstáculos, de toda ordem, que se interpõem entre os atores sociais e seus objetivos. As lutas são sempre travadas dentro dos limites impostos aos sujeitos por uma conjugação de fatores externos (condições objetivas e idéias), que são incorporadas por estes transformando-se em seus instrumentos.

Daí, a permanente tensão e mobilidade social no Nordeste que sugere a idéia de “movimento” que habita no imaginário nordestino e é passada através das representações literárias e poéticas do povo.

A educação, no sentido aqui expresso, é representada como “passaporte para o futuro”, um futuro com mais oportunidades; sonho que as camadas populares da sociedade brasileira alimentam de vencer na vida, galgando posições tradicionalmente reservadas aos segmentos dominantes; “utopia”⁶⁶ que mantém a esperança sempre renovada.

Retomando a minha trajetória familiar, percebo que, como maioria dos sertanejos, fomos expulsos do campo pela precarização das condições de vida, pois, além de buscar a educação como o ideal para os filhos, com o deslocamento para a cidade meus pais procuravam distanciamento desse contexto e, por esse caminho, preservar os filhos dessa *saga* oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, oportunidades para alcançarem o que julgavam ser “um futuro com mais oportunidades”. Lembro-me de como minha mãe procurava passar-nos a grande lição que alguém ou a vida tinha lhe ensinado, dizendo-nos: “a educação é o adorno do rico e a riqueza do pobre”. Na perspectiva da educação como sobrevivência e busca de mobilidade social, ou seja, a educação como instrumento que colocado nas mãos do pobre será útil na profissionalização, condição para o ingresso, a permanência e o bom desempenho no mercado de trabalho na sociedade urbano-industrial, foi que, na cidade, dei continuidade à trajetória escolar e iniciei uma experiência rica em elementos para a minha construção identitária como sujeito.

A reflexão a partir do cenário descrito acima permite construir a leitura de que um projeto de educação com o objetivo de manter o homem no campo, como o da ENRJ, se não é acompanhado de políticas públicas adequadas e das necessárias reformas estruturais que

⁶⁶ Utilizamos aqui o conceito *utopia*, no sentido atribuído por Paulo Freire (1977). Ele pensa que, ser utópico é negar o presente desumano, engajando-se na luta por um futuro mais humano. Para ele o que está contido na utopia é anteprojetado, que só se tornará projeto na *práxis* histórica, que é onde se tornará viável, real.

assegurem condições sociais e econômicas, jamais atingiria esse fim e, por outro lado, não passaria de uma ação discriminatória por parte da classe hegemônica e de um abuso, por cercear aos segmentos rurais a autonomia para buscar aquilo que no uso da razão julga o melhor para si. Por outro lado, certamente que só a educação não vai conseguir fixar o homem no campo.

Na cidade nos defrontamos com o diferente, o diverso, o novo: tratava-se de um mundo “adverso”. Tudo estava para descobrir. Eu não conseguia desenraizar-me do campo, por conseguinte, não tinha referenciais na cidade e esse fato me colocava em situação desfavorável, era preciso construí-los logo. No ano de 1954, como parte da execução do projeto familiar eu fui matriculado sucessivamente em diversas escolas: no Grupo Padre Cícero não deu certo por ser distante a escola e eu ingênuo e desabituaado às ruas. Eu e meu irmão mais velho nos perdemos no primeiro dia de aulas, ao retornar para casa; no Oratório Festivo de Dom Bosco - dos Padres Salesianos - também não deu certo por motivos semelhantes; outras escolas, outros problemas. A cidade tem outra geografia, outra espacialidade, o que coloca em desvantagem aqueles afeitos às veredas fechadas e aos caminhos sombreados onde o viandante se orienta como que pela topografia, pela vegetação e/ou pelo seu cheiro, ou, até mesmo, instintivamente.

Em 1955, eu fui matriculado no Grupo Rural Modelo da Escola Normal Rural de Juazeiro. Ainda este ano sentia a mesma adversidade dentro e fora da escola. Durante os primeiros dias de aula foi preciso ser coagido para que eu fosse para a escola, o que fazia na companhia de três irmãs que lá estavam também matriculadas.

No tempo em que eu cursava o primário – 1955 a 1958 – as pesquisadas já eram professoras da ENRJ, exceto Merandolina F. Barros que concluiu o normal somente em 1959, e logo em seguida viaja para o Rio de Janeiro onde faz o Curso de Enfermagem da Escola Ana Néri. Esta não chegou a ser professora da ENRJ, embora tenha militado no campo da educação nos Estados do Acre, do Rio de Janeiro e, finalmente no Ceará: em Fortaleza e Juazeiro do Norte.

O Grupo Rural Modelo recebia matrícula de meninas e meninos, estes últimos em menor quantidade. Criado em 1936, ele deveria servir como espaço para o estágio para as professorandas. Entretanto, não era freqüente vê-las em sala de aula, creio que elas só apareciam quando alguma professora faltava. No Curso Primário o atendimento era feito exclusivamente por mulheres, aliás, em Juazeiro, à época, não era comum a presença de

professores do sexo masculino nas escolas⁶⁷. Estas professoras eram jovens senhoras ou senhorinhas das melhores famílias locais e formadas na própria Escola Normal. Talvez isso contribuisse de forma decisiva para conferir à escola um ambiente integrado e harmonioso. Sem dúvida era um universo eminentemente feminino.

Na minha lembrança desfilam professoras elegantes - bem vestidas e bem penteadas - sempre com um sorriso nos lábios, imagens simpáticas e acolhedoras. Uma ou outra professora poderia destoar, mas, não me lembro de alunos tristes, magoados ou reclamando. Também não me lembro de punições como as suspensões de aulas ou expulsões de alunos por indisciplina. Sem dúvida, pelo menos em parte, a disciplina dentro da escola era reflexo da sociedade onde os mecanismos de controles sociais atuavam de maneira eficiente por serem muito temidas as sanções sociais. Habilidade na interação com crianças e adolescentes, delicadas, femininas, essas professoras ofereciam-se modelos, principalmente, para as meninas que nelas poderiam se espelhar, caso desejassem incorporar os padrões culturais valorizados pela sociedade urbana. Cada turma era acompanhada por uma só professora durante todo o ano.

Até a época desta minha experiência escolar, as relações entre alunos e docentes eram mais formais. As professoras eram tratadas como Dona “Fulana”, diferentemente do que se verifica mais recentemente quando mesmo crianças das séries terminais do Ensino Fundamental as chamam de “tia”. Essa nova forma de tratamento reflete novas formas de relações entre as famílias e a escola e novas vivências escolares. Antes, o respeito era imposto por intermédio de normas disciplinares rígidas, que valiam mesmo fora do espaço escolar, agora, busca-se a cooptação das professoras que passam a assumir tarefas até então de responsabilidade da família. Por esse meio, a escola esforça-se para preparar para a vida, isto é, para o convívio social harmonioso. A esse respeito, vale observar que hoje, um dos problemas mais sérios e de difícil equação enfrentado pelos professores(as) e pela escola é o da indisciplina que, sem dúvida, está estreitamente ligado à questão da violência escolar.

As professoras do Grupo Rural Modelo não conseguiam disfarçar a expressão de desaprovação e até desprezo em relação a determinados comportamentos e “modos”, ou melhor, falta de comportamento e de “modos”, de algumas crianças os quais deixavam evidente a sua condição familiar e social: “não ter berço”. Enfim, ter ou não ter “berço” significava ter ou não ter incorporada a cultura hegemônica, pois, como foi referido

⁶⁷ O Ginásio Salesiano São João Bosco representa uma exceção a esta afirmação, até a década de 60 quando a escola começa a admitir funcionárias e professoras em seu quadro. Na década de 70 a escola assume a co-educação.

anteriormente, o meu envolvimento com a educação se inicia no berço. Por outro lado, essa atitude reflete a discriminação do diferente, e no meu caso, a diferença consistia em ter vindo do campo, possuir uma cultura rural o que implicava uma maneira diferente de pensar, de ser e de estar, que se evidenciava nos costumes, ou seja, nas maneiras de vestir, de falar (vocabulário e pronúncia) e nos modos.

De maneira geral, todas as professoras eram muito ciosas de seus saberes e queriam transmiti-los totalmente aos seus discípulos, sem exceção. Na escola cobravam de mim o mesmo que cobravam das crianças citadinas tratando o diferente como se fosse igual. Os meus saberes próprios do mundo rural não eram valorizados. Uma nova identidade me era imposta alienando-me da minha história: eu estava sendo domesticado.

O projeto da escola urbana, mesmo em Juazeiro e a despeito da compreensão do Padre Cícero, estava impregnado pela ideologia da classe proprietária sendo, portanto, inadequada aos interesses e necessidade dos trabalhadores. A principal função dessa escola é repassar essa ideologia.

Na escola estavam melhor representados os segmentos urbanos privilegiados pelas suas condições econômicas. Nela estavam melhores representados os segmentos urbanos privilegiados em suas condições econômicas. Essa realidade atestava na prática o que dizia minha mãe “a educação é a melhor herança que um pai pode deixar para um filho”, ela queria com essa fala nos convencer, também, para aceitarmos com resignação a nossa situação de inferioridade quando a percebíamos e nos casos em que ela não podia “dar um jeito”. Neste sentido, ela costumava dizer com orgulho que seus filhos nunca deixaram de ter os materiais escolares necessários, ou seja, nunca tiveram que pedi-los emprestado a colegas, como era de seu conhecimento que faziam, às vezes, os filhos dos ricos.

Nesta perspectiva, principio na cidade a minha trajetória escolar e iniciando uma experiência rica de elementos para a minha (auto)construção como sujeito. A escola era um laboratório onde todas as diferenças, antagonismos e contradições sociais estavam presentes, e com estas, o jogo das representações de papéis sociais, permeado por disputas simbólicas. O “dentro” e “fora” da escola não existiam de forma independente; ali, as relações eram marcadas pelas posições de cada um lá fora, de sua família, de seus interesses. O menino “sem pai” que “veio da roça⁶⁸”, mente atenta, percebia os fatos, registrava impressões e perscrutava seus significados. Procurando construir sua identidade e um espaço próprio,

⁶⁸ O conceito “roça” tem um sentido simbólico, político e ideológico face à multiplicidade do rural. Aqui ele é utilizado, também, segundo uma semântica da afetividade, de pertencimento, carregado pela idéia de “situação”, de localidade, de singularidade.

molda uma atitude reservada e crítica, e uma forma “tensa”, mas decidida de inserção na sociedade com o pensamento de transformá-la.

Na escola embora os alunos fossem poucos e as professoras conhecessem a cada um destes e a suas famílias, se fazia uma educação de massa, pouco ou nada respeitando as diferenças. A ação educativa era orientada por uma visão de sociedade que permitia o traçado de caminhos na perspectiva de um projeto social amplo. Para mim a escola não era, como se costuma dizer, continuidade do lar, pois, em minha casa mesmo as crianças eram muito respeitadas. Nós éramos educados para a autonomia.

O cotidiano escolar parecia, às vezes, um jogo que se desenvolvia no grande palco da escola e da vida. Não obstante, podia-se ver que a família e a escola cumpriam o seu papel como instituições de orientação (*selection agencies*) conforme Sorokin (1993, p. 348). No caso da Escola Normal Rural, pode-se dizer que ela surge em sintonia com a compreensão de educação do Padre Cícero, mas, cedo ela vai assumindo claramente comprometimento com as classes dominantes locais e se colocando, enquanto projeto educacional, a serviço da elite que visava acima de tudo a formação de um capital cultural que pudesse colocar o Juazeiro e o seu povo no nível do desenvolvimento social da população do Crato, município no interior do qual Juazeiro teve origem e, depois, se emancipa de forma traumática, relação esta ainda hoje não resolvida satisfatoriamente para os dois núcleos urbanos. Nesse contexto, a educação era perseguida, também, como forma de afirmação de valor, de aquisição de visibilidade pessoal e social. Nem sempre os atores jovens tinham um projeto próprio, quando estes existiam, eram de autoria dos pais, de suas famílias.

Se no campo é principalmente no espaço familiar que a idéia de migrar encontra terreno fértil e prospera, na cidade, as escolas se constituem polos disseminadores do ideal de buscar nas cidades maiores, nas capitais e nas Regiões mais desenvolvidas melhores condições de vida através do trabalho e educação.

Assim é que partir de 1959, meus irmãos mais velhos à medida que iam concluindo o nível médio, migravam em direção ao Sul, de sorte que em 1961 já tinha ido o terceiro. Eu fiquei sendo “o da vez”. Concluindo o ginásio nesse ano, fiquei muito apreensivo, pois em Juazeiro não havia como continuar os estudos. A Escola Técnica de Comércio e a Escola Normal Rural ofereciam ensino técnico e este não preparava bem o aluno para efeito de continuidade dos estudos em nível superior. Porém, neste ano O Colégio Menezes Pimentel, estabelecimento de ensino particular, instala os cursos ginásial e científico, atualmente denominados ensino fundamental e médio. Neste, pude cursar o 1º e o 2º anos

científicos, mas, em 1964 a escola deixa de oferecer o 3º ano por não haver número suficiente de alunos. Em consequência disso, minha mãe me encaminhou para Fortaleza, onde eu deveria procurar uma vaga no 3º ano científico do Liceu do Ceará. Assim fiz, mas, antes de conseguir a vaga agravaram-se as questões políticas e acirraram-se os conflitos que culminaram com o Golpe Militar de 31 de Março de 1964. Mesmo com dificuldades por ser menor de idade, valendo-me de um “expediente” consegui comprar a passagem e fazer a viagem de retorno para Juazeiro.

De volta, fiz matrícula no Colégio Estadual Wilson Gonçalves, no Crato, única escola pública que oferecia ensino médio regular no Cariri, denominado, então, curso colegial e, depois, curso científico. Matriculei-me, também, no 2º ano Técnico da Escola de Comércio em Juazeiro tendo em vista a profissionalização; almejava trabalhar como auxiliar de escritório. Mesmo freqüentando as duas escolas, comecei a estagiar em um Escritório de Contabilidade a pretexto de aprender ou iniciar-me nessa profissão. As condições financeiras impunham o meu ingresso no mercado de trabalho.

Como estudante juazeirense em escola do Crato, ainda experimentei o rescaldo da antiga disputa política entre as duas cidades. Na escola, os alunos de Juazeiro eram chamados de “romeiros” em tom depreciativo. Embora a discriminação assumisse um pouco o caráter de brincadeira, estávamos sempre alertas, para não dizer tensos. Antes de findar o primeiro semestre desisti desse curso e ampliei a minha jornada de trabalho no Escritório de Contabilidade.

Por essa época (1964) completei dezessete anos, me sentia desorientado e inquieto; minha família não podia custear meus estudos; eu tinha mais quatro irmãos mais novos e uma prima que residia com a família. Minha mãe se achava cansada: os recursos disponíveis perdiam significado (valor) dia-a-dia e cresciam as necessidades da família. Somado a isso, havia as preocupações com a administração da pequena propriedade rural e com a manutenção dos filhos, tudo fazia com que ela estivesse sempre tensa e nervosa. As rendas da atividade agrícola só apareciam no meio do ano, a partir de julho. Era necessário que eu também contribuísse de forma mais significativa para a renda familiar, e assim, começo a trabalhar em uma concessionária de veículos, a Agência Chevrolet, onde já trabalhava uma irmã mais velha. Embora frequentasse o Curso Técnico de Contabilidade, foi na prática que aprendi a fazer os registros, os controles e as peças contábeis (balancetes, balanços e demonstrativos), de sorte que a experiência de trabalho foi decisiva para compreender os fundamentos das ciências contábeis. Este aprendizado, aliado ao curso, foi de

grande valia para o meu futuro. Oportunizando fácil ingresso no setor produtivo e assegurando sempre a minha subsistência ele foi como que o “passaporte” para a minha aventura pessoal e profissional em São Paulo. Foi o “trampolim” para que eu atingisse a posição que ocupo hoje no campo educacional.

Agora é retirar, migrar, buscar o Sul e a sorte!

Meus três irmãos mais velhos já haviam feito suas trajetórias rumo ao Sul. Nos três casos, se buscava a sobrevivência e/ou melhores condições de vida, com ou sem a mediação da educação⁶⁹. Tendo eu concluído o curso Técnico de Comércio e sem nenhuma perspectiva de continuar os estudos por aqui mesmo, resolvi se é que assim posso dizer ir para São Paulo. Esse destino se impunha de forma irresistível. O sonho havia sedimentado bem fundo em mim e provocava um estado de permanente inquietação. Recebia significativa remuneração trabalhando como técnico em contabilidade em Juazeiro apesar de ter apenas 18 anos. A ocupação oferecia certa segurança e alguma promessa para o futuro em termos pessoais. Em termos familiares, assegurava que eu e minha irmã mantivessemos o abastecimento da família no que diz respeito às primeiras necessidades, até que viessem os recursos da terra, a partir do meio do ano. Estes recursos serviam, então, para a conservação da casa, e para a aquisição de móveis, equipamentos, eletrodomésticos e outros bens que permitiam melhorar as condições de vida. Não obstante, era preciso continuar estudando, fazer um curso superior, e como somente em São Paulo seria possível trabalhar e estudar, não havia escolha a fazer. Pensava cursar medicina, embora não soubesse por que, nem tivesse uma visão clara do que esperava o aluno e de quais são as atribuições de um médico. Talvez eu quisesse simplesmente ser “doutor”, como pensava meu pai; talvez fosse por romantismo. Em Juazeiro, à época, todos os “doutores” eram médicos.

Em fevereiro de 1966, viajei para São Paulo. O sonho e a coragem própria dos jovens me conduziam nessa aventura: só mesmo sendo sertanejo e nordestino, guiado pela fatalidade da saga de retirante. Chegando ao destino após cinco dias de viagem não me surpreendi, tinha ouvido falar de arranha-céus tão altos que deixavam as ruas sombrias e escuras, porém, entrei na cidade de São Paulo numa manhã de sol, com o céu bastante limpo e azul. Estava preparado para o pior e descobri uma realidade que não era assustadora, assim, relaxei um pouco. Da capital segui para Santo André, no ABC paulista. Lá fixei residência na companhia de meu irmão e de mais alguns conterrâneos. Logo nos primeiros dias as

⁶⁹ O meu irmão já tendo abandonado a escola, foi para São Paulo perseguindo o sonho de conseguir incorporação no Exército. Para tanto, aguardou um ano trabalhando como “peão”. Fez o serviço obrigatório e, por não adaptar-se às condições da vida militar, deu baixa como Cabo do Exército.

apresentações e as boas vindas, permitiram a percepção de que os nordestinos, fora de sua terra, não formam propriamente um gueto, mas uma “rede”⁷⁰. Desse jeito, reproduzem a sociabilidade da “terrinha”; matando as saudades ao reviver as lembranças, e assim, de forma paradoxal, alimentam as saudades. Constatei como afirma Vieira (1999), que indo para São Paulo, mesmo que permaneça o sertanejo nunca será um *sulista*, alimentará sempre a idéia de que está ali provisoriamente, aguardando a ocasião de voltar para o “seu lugar”. O meu irmão estava lá havia cinco anos e nem roupa adequada tinha. Questionado, ele me respondeu que não comprava “essas coisas” porque ia voltar logo. Porém, somente em 1976 ele mudou para Belo Horizonte, em Minas Gerais.

Em março eu já estava trabalhando, após um mês de intensa procura através de informações de amigos e da forma mais eficiente de se conseguir trabalho, os jornais, que traziam várias páginas de oferta de emprego nos mais diversos setores da indústria e do setor de serviços. Durante um ano trabalhei como Auxiliar de Escritório na Companhia Telefônica da Borda do Campo ao mesmo tempo em que me preparava para o vestibular de medicina. Metade do meu salário era suficiente para pagar a pensão e a alimentação. Esporadicamente, enviava alguma quantia em dinheiro para ajudar na manutenção da família em Juazeiro.

Em janeiro de 1967 meu pedido de licença para fazer o exame de seleção ou vestibular foi indeferido, mas, mesmo assim, durante quatro dias me ausentei para fazer as provas. Fui demitido incontinentemente, e também, não logrei aprovação. Os resultados das provas me fizeram ver que eu teria que estudar muito mais para obter sucesso. Como eu não via meios para isso, desisti da idéia. Esta experiência oportunizou outro aprendizado: os interesses do capital estão bem acima dos interesses do trabalho, principalmente, considerado este individualmente. Os interesses do trabalhador são defendidos através da luta de classes, mediante organização e luta sindical e os movimentos sociais.

Um mês depois estava trabalhando na Administração Central do Serviço Social do Comércio - Sesc, localizado na Vila Buarque – na capital, ocupação na qual permaneci durante dez anos. Em consequência do novo emprego mudei-me para a cidade de São Paulo, fixando residência também na Vila Buarque. Esta situação contribui, sem dúvidas, para o direcionamento que minha vida toma a partir de então.

No fim do ano de 1968 fiz vestibular para o curso de Ciências Políticas e Sociais da Escola de Sociologia e Política de São Paulo e iniciei o curso no ano seguinte. A Escola

⁷⁰ A partir de experiência pessoal observei que em São Paulo a “colônia” nordestina na busca de manter contatos e notícias de “sua terra” não procura se localizar em um ponto ou bairro determinado, porém, adota para essa finalidade a prática de uns apresentarem/levarem aos outros, às suas residências.

ficava no mesmo bairro onde estava residindo, próximo das Faculdades de Administração, de Ciências Econômicas e de História da Universidade de São Paulo - USP, e da Universidade Mackenzie. Portanto, no centro de ebulição do movimento estudantil que em 1968 eclodiu com muita violência, numa disputa entre estudantes da USP – cursos de História, Administração de Empresas e Economia - e da Universidade Mackenzie, caracterizados respectivamente como de esquerda e de direita. Este cenário veio a constituir “lugar aprendente” segundo a compreensão de que:

[...] os lugares formam-se e aprendem por sua vez, tanto quanto os atores que os praticam. O lugar da aprendizagem é essa cena aberta na qual a expressão de uma inteligência coletiva permite a aquisição da experiência necessária para produzir um acontecimento que é da ordem do pensamento: a criação de um mundo comum. (SCHALLER, 2008, Anais em CD-ROM).

Neste sentido, vejo que, se na Faculdade havia uma preocupação com a aprendizagem que se expressava na oferta de um saber teórico atualizado, quando eu cruzava os portões em direção ao entorno da escola, este oferecia rica oportunidade de vivenciar aquilo que o currículo trazia para estudo e discussão na sala de aula. A presença de diversas instituições escolares e a manifestação dos interesses diferentes e conflitantes, oportunizava a luta política que foi assumida pelos estudantes nos últimos anos da década de 60. Assim, fora da escola nós, estudantes, tínhamos agora chance de aprender com lições vividas na prática social, no movimento estudantil. Nada mais enriquecedor, principalmente quando se estuda as ciências políticas e sociais.

Durante os quatro anos do curso vivíamos em permanente tensão, em função do Ato Institucional nº 5 (AI5) que “legalizava” a repressão política no meio estudantil, e o fato de nosso curso pertencer à área de ciências sociais pelo que éramos tratados como socialistas e subversivos. No meu caso, trabalhava num prédio ao lado das faculdades da Universidade de São Paulo – USP, morava a uma quadra daí e estudava numa faculdade que ficava numa praça entre os dois locais citados.

Diante de todo o exposto, poderia definir como vocação o meu interesse pela educação e pelas questões a ela relacionadas. Entretanto, a vocação, bem como as opções que os agentes sociais fazem permanentemente, não podem ser vistas como simples subjetividade, elas são construídas na trajetória de suas vidas, e são, portanto, “exteriorização de uma interiorização”, ou seja, como todas as escolhas é “objetividade interiorizada”; pressupõem certos “esquemas generativos” que orientam e determinam a escolha (BOURDIEU, 1983, p. 77). Assim, a minha preocupação com a educação enquanto processo e produto está ligada à

minha experiência, da qual faço este relato procurando situar-me como sujeito e como educador.

Em São Paulo, eu vivia certa tensão: estava na cidade grande, mas não me percebia como parte dela e sentia a imposição de uma “nova identidade”⁷¹ – “baiano”, “nortista” - quase sempre com conotação depreciativa, a qual resistia em incorporar. Isso me fez tomar consciência, aos poucos, da minha “nordestinidade”, e assim, fui (re)construindo essa identidade. Ao mesmo tempo, fui descobrindo e valorizando a cultura sertaneja, a vida do “roceiro”, me tornando cioso do regional, do meu sertão. Ante os rumores da cidade essas recordações afloravam sempre doces e saudosas alimentando o desejo de voltar de buscar a minha origem, de reencontrar as minhas raízes.

O tratamento discriminatório dispensado aos nordestinos em São Paulo e o meu espírito combativo fizeram-me pensar na realização de um trabalho sócio-educativo, visando a promoção dos meus conterrâneos, homens simples, ingênuos, desarmados. Então, a vontade de voltar, pois somente tinha sentido ensinar na “minha terra”, para o “meu povo”. Sem dúvida, essa era uma expressão de minha desaprovação, de negação dessa atitude do paulistano. Entretanto, apreciava neles o modo de vida, o pragmatismo, a objetividade e racionalidade, qualidades que aprendi a valorizar e procurei, na medida do possível, incorporar nas minhas ações.

Orientei a minha formação escolar para o magistério: licenciatura em ciências sociais, pequena licenciatura em Estudos Sociais e licenciatura em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. Pensei ser diretor e/ou ter o meu próprio estabelecimento de ensino e esta seria a forma de intervir na realidade, de nela me inserir para transformá-la. Eu não tinha firme convicção de ser professor, não reconhecia em mim habilidades e competências para tal mister, para ensinar aos outros, como numa relação vertical. Sempre pensei a educação em termos de uma relação horizontal, de iguais, por isso, ser diretor, para mim, significava ter o poder de influenciar acerca de como fazer escolhas, tomar decisões, orientar o processo.

Entendo que a educação permite a um tempo conhecer como funciona a psique, como pode ser trabalhada a transformação, e noutro, possibilita intervir na realidade (sociedade) para transformá-la. Já me ocorreu que mesmo sem ter um plano elaborado cheguei ao que queria: educação. Realizo-me fazendo o que faz o educador, e, sobretudo, me

⁷¹ Em São Paulo, observei que os nordestinos são tratados de forma indistinta como: *baianos* e/ou *nortistas*, certamente em função apresentarem costumes e valores - cultura - muito assemelhados, e por outro lado, pelo fato dos paulistanos desconhecerem a Geografia e História da Região Nordeste.

alegre estudando sobre educação, é bem certo que qualquer tipo de aprendizado torna o homem feliz. Esse deveria ser o grande objetivo de todo ser humano: ser feliz. O homem busca isso por caminhos nem sempre conscientes. Comprova isso a eleição que fiz da educação como área prioritária para o exercício profissional, o meu esforço e ação nesse sentido, que abordo a seguir.

A minha formação acadêmica⁷², nas áreas de Ciências Sociais e de Pedagogia reflete a curiosidade e inquietação em relação às questões sociais e educacionais. Os conteúdos das ciências sociais, e a própria vida, me faziam perceber o quanto a sociedade era desigual e injusta, como alguns segmentos eram excluídos e o quão difícil se tornava a percepção desse fato devido a repressão política e a ideologia burguesa veiculada pelo sistema, principalmente, após o Golpe Militar de 31 de Março de 1964.

Se a experiência de trabalho me oportunizou crescimento pessoal e profissional, o que dizer então da experiência de frequentar a academia, a universidade? O acesso à ciência, ao conhecimento crítico pode transformar os indivíduos, que por esse meio desconstruem seus valores anteriores fundados no senso comum, para reconstruí-los em nova base, construindo-se como sujeito da própria história, na busca de uma nova identidade para situar-se nesse mundo-vida que é novo em função desta releitura.

Assim é que no primeiro ano de universidade se cuida de desconstruir a narrativa religiosa em lugar da qual se erige um altar a uma nova narrativa, a grande narrativa que é a ciência em nome da qual os sujeitos se rendem ao culto da produção, ao fetiche da mercadoria, à materialização dos valores e consumismo, enfim, ao capitalismo. Mas, descobertas todas essas coisas, desveladas as estratégias às quais lança mão a classe dominante para veicular a sua ideologia e perpetuar a sua dominação, cumpre tentar implementar uma contra-ofensiva, tendo como objetivo, inicialmente, neutralizar essa ideologia burguesa por intermédio da reflexão crítica-constitutiva fundamentada na utopia dos expropriados de qualquer forma de propriedade material, apoiada em valores como a solidariedade e a justiça social.

As atividades profissionais que tenho desenvolvido refletem a grande preocupação e vontade de transformar a realidade. Assim é que, largando a relativamente

⁷² Bacharel em Ciências Políticas e Sociais (1972) pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (São Paulo-SP), Licenciado em Ciências Sociais (1973) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo Amaro (São Paulo-SP), Licenciatura em Estudos Sociais (1975) e Licenciatura Plena em Pedagogia (1976) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Professor Carlos Pasquale” (São Paulo-SP), Especialista em Formação Sócio-econômica do Brasil (1997) pela Universidade Salgado de Oliveira (Rio de Janeiro-RJ), Mestre em Sociologia (2003) pela Universidade Federal do Ceará (Fortaleza-CE).

estável situação empregatícia na área de administração (1966-1977), na cidade de São Paulo, ingressei no magistério superior, como professor da Universidade Estadual do Ceará – UECE (1978-1996), e depois da Universidade Regional do Cariri – URCA (1996 até esta data). No trabalho social ligado ao Estado, como Técnico em Educação vinculado à Fundação Estadual do Bem Estar do Menor do Ceará – FEBEMCE, trabalhei de 1979 a 1995. Durante algum tempo exerci, também, a função de Orientador Educacional em escolas de ensino fundamental tanto na rede de ensino público quanto da rede de ensino privado⁷³.

Mas, não é qualquer prática que poderá transformar a realidade. Somente uma prática reflexiva e dialógica conferirá à ação a eficiência necessária para o atingimento dos objetivos estabelecidos. Entretanto, este não é o *modus operandi* das instituições oficiais que se propõem ao trabalho social, e que apesar de discursos emancipatórios, somente conseguem reproduzir e reforçar as desigualdades, veiculando a ideologia dos segmentos dominantes com os quais estão comprometidos. Essa prática das instituições quase sempre não é percebida com clareza e assumida. Os técnicos e agentes que estão a serviço das instituições, são submetidos a um ativismo de tal forma que acabam incorporando a visão institucional e perdendo a sua autonomia intelectual e política. Em muitos casos, eles são simplesmente cooptados pelos organismos do Estado que, como este, estão a serviço do sistema. Isto é, sem dúvida, muito grave.

A minha experiência como educador, se analisada, expressaria muito bem visível comprometimento com o segmento social subordinado, ao qual historicamente pertencço e cuja visão de mundo me interessa conhecer, de forma mais profunda e atualizada. Os segmentos subordinados nem sempre se conformam totalmente com as tarefas que lhes são reservadas, nas relações de produção. A necessidade de sobrevivência e o desejo de melhorar a qualidade de vida, de superar os limites, que lhes são impostos pelo segmento dominante, alimentam a esperança de mudança, de subversão da ordem, o sonho de que tudo pode ser e será diferente. Esse segmento pode se constituir em uma força motora das transformações históricas, no sentido de uma sociedade onde os homens sejam mais solidários e possam realizar a sua grande utopia política de igualdade e justiça.

Refletindo sobre o que é utopia, Coelho Neto (1985, p. 07-08) faz-nos ver que um traço que deve caracterizar o ser humano, apesar da dureza com que a realidade se impõe, é a capacidade que ele conserva de “opor ao evento defeituoso, à situação decepcionante, uma força contraditória”. Para ele, “essa força poderia chamar-se esperança”. A esperança como

⁷³ Ginásio Polivalente Governador Adauto Bezerra no Crato (1978-1981) e no

sentimento de que “aquilo que não é, não existe, pode vir a ser”. Sonho de que aquilo que precisa acontecer torne-se realidade. Essa força pode, ainda, ser pensada como “imaginação, criatividade”, como estrutura de sustentação da realidade, através da superação de limites antepostos, no sentido do possível. “Imaginação exigente, capaz de prolongar o real existente na direção do futuro, das possibilidades”; capaz de conduzir a transformação do que existe e pode ser transformado, no sentido de melhorá-lo.

Nesse sentido, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte significou a objetivação dos ideais, não somente meus e de minha família, mas, com certeza, dos segmentos populacionais pertencentes às mais baixas camadas econômicas e sociais e à classe média urbana que, até a década de 1960, tinham poucas oportunidades inclusive de orientação para fazerem a sua caminhada. Até a criação da ENRJ somente havia no Crato: uma escola de formação de professoras normalistas, o Colégio Santa Tereza de Jesus (1923), mantido pela Congregação da Filhas de Santa Tereza de Jesus; o Colégio São José (1909) mantido pelo Seminário São José (1875) e o Colégio Diocesano (1916), mantido pela Diocese do Crato. Como estas escolas eram particulares e confessionais, pode-se dizer com propriedade que educação de melhor qualidade estava a cargo da Igreja e polarizada no Crato, sendo acessível somente às elites (urbana e rural). As Escolas Técnicas de Comércio do Crato (1918) e de Juazeiro (1926) ofereciam, inicialmente, apenas o curso primário, somente na década de 1940 passaram a oferecer o Curso Técnico (PINHEIRO, 1963). Era o ensino profissional destinado à formação do trabalhador e funcionavam exclusivamente à noite.

A ENRJ, embora particular, praticava um preço mais acessível em virtude da parceria do Estado do Ceará com o Instituto Educacional de Juazeiro. É importante considerar que o fenômeno das romarias de Juazeiro contribuiu para que se desenvolvesse nessa cidade um cenário diferenciado com a criação de condições econômicas que permitiam a fixação das populações adventícias, fazendo, com isso, crescer a pressão em busca da educação.

Nos dias atuais, mesmo com nova denominação⁷⁴, essa escola ainda é âncora para um grande contingente da população juazeirense, principalmente oriundos da zona rural, envolvido no processo inexorável de exclusão econômica, social e cultural. Ela se insere no contexto educacional brasileiro, numa perspectiva de totalidade, como dependente da compreensão e ação daqueles que lograrem estar à frente do sistema de sua consciência ética,

⁷⁴ No dia 10 de agosto, o Diário Oficial do Estado publica o Decreto nº 9.904 do dia 07/08/1972, pelo qual a Escola Normal Rural (curso normal), o curso ginásial criado em 1956 e o curso colegial criado pela Lei nº 6.157, de 04/12/62, instalado em 02/04/64, passam a denominar-se Centro Educacional Professor Moreira de Sousa (OLIVEIRA, 1984 p. 308 e 391).

pelo que poderá contribuir para a simples “reprodução social”, de conformidade com Bourdieu & Passeron (1982), ou para a realização do projeto de transformação da sociedade, que se constitui em esperança desse povo.

Dona Amália, embora não tenha sido responsável única pela criação da Escola Normal Rural de Juazeiro, teve papel decisivo no seu desenvolvimento e consolidação como estabelecimento de ensino. Primeira no Brasil a abraçar a causa da educação do homem do campo, foi, considerando-se a missão a que se propôs, eficaz instituição de orientação de indivíduos e famílias provenientes do meio rural e da massa de trabalhadores que se localiza na periferia da cidade de Juazeiro do Norte.

Com este trabalho procuro questionar pontos de vista aparentemente consolidados para deixar aparecer novas leituras da realidade, quem sabe, mais úteis, agora que se fazem necessárias transformações nas práticas pedagógicas em uso nas unidades escolares e no sistema educacional.

Finalizando, reafirmo que o passado não está morto, podendo ser, portanto, revisto e re-significado. Foi este o meu objetivo neste exercício de narrativa autobiográfica. Considero que esta foi uma oportunidade muito rica para reflexão sobre a minha trajetória de vida, para descoberta da configuração das relações familiares, escolares e profissionais no meu percurso formativo, para compreensão de como estas me instituíram como o sujeito histórico singular que sou, e para reconfiguração da minha história de vida na perspectiva do futuro.

4.2 Encontrando espaços de emancipação na própria trajetória de vida

Maria Assunção Gonçalves (*Egressa com a turma de 1938*)

Nascida em Juazeiro do Norte no ano de 1916, Assunção Gonçalves é filha de Francisco Gonçalves de Menezes e Isabel Telles de Menezes. Embora seus pais morassem no Sítio Logradouro nas proximidades da cidade, seu nascimento ocorreu na casa de seus avós, no centro de Juazeiro do Norte, na mesma casa na qual reside ainda hoje. Assunção revela “A minha família saiu dos troncos e raízes do nosso ‘Joaseiro’. [...] Sou da 13ª geração de Caramuru”. Era sobrinha de José Xavier de Oliveira e, portanto, prima de Amália Xavier de Oliveira.

Ao lado da prima Amália, ela poder ser considerada um baluarte da educação em Juazeiro. Iniciando-se cedo no magistério, atuando na substituição de professoras, foi, logo

após a formatura, professora efetiva da ENRJ, do Ginásio Santa Terezinha, do Ginásio Salesiano São João Bosco. Na área de gestão, foi secretária, tesoureira e vice-diretora da ENRJ, e mais recentemente, diretora do Ginásio Municipal “Antonio Xavier de Oliveira.

Além dela seus pais tiveram mais três filhos e uma filha. Dos cinco irmãos somente dois sobreviveram. Os outros irmãos morreram ainda crianças e segundo ela conta “[...] tudo indica que foi por intoxicação, devido a plantação de fumo de meu pai”.

Ainda criança fiquei órfão de pai e mãe. Após a morte deles fiquei sob os cuidados de mãe Zifina, uma das trabalhadoras que cuidava da casa e da comida do Sítio Logradouro. Zifina foi uma verdadeira mãe que tomou conta de mim e da casa, na qual passamos a residir no centro de Juazeiro. Contávamos com a ajuda da família de minha prima Amália Xavier de Oliveira. Queriam que fossemos morar com eles, mas Zifina não aceitou e juntas enfrentamos a dureza da vida. (ARAÚJO, 2003).

Assunção quando decide não ir morar com os tios resolve ao mesmo tempo assumir a sua subsistência, a sua vida, e dá, assim, uma orientação inicial à sua trajetória de vida cujo resultado é o desenvolvimento de um processo contínuo de construção de autonomia. Meu avô materno dizia que, “o espinho que tem que furar de pequeno traz a ponta”. Minha mãe contava que o seu pai orientava os filhos e esperava sempre destes respostas ajustadas, o que geralmente ocorria. Quando isto não acontecia, diferentemente do que faziam outros chefes de família, ele não “exemplava”, apenas conversava, pois, tinha firme convicção de que todos eram capazes de acertar, que isso era natural no ser humano e para tanto bastava oferecer modelos também ajustados. Este nada mais é do que o princípio da educação nas culturas predominantemente orais, que guardam muita relação com as comunidades. Talvez por lhe faltar a figura paterna, como aconteceu no caso da minha família, tenham sido menores as imposições do meio social, ou seja, tenham sido atenuados os efeitos do patriarcalismo.

Sem dúvida, no lugar de Assunção qualquer um diria que a “vida foi madrasta”. Entretanto, ela diz: “Foi duro, mas fui muito feliz: senti-me realizada na minha pobreza, sustentada por muitos amigos que nunca me deixaram só”. Possuidora de elevado senso de oportunidade, mesmo nas situações mais adversas ela descobria sempre aspectos positivos e através de sua ação ia transformando-os em espaços, por meio dos quais ia construindo a sua emancipação. Na atualidade Assunção é reconhecida e ocupa uma posição social destacada como mulher e como cidadã juazeirense, conquistada através de sua vida de luta, silenciada pelo grande amor à vida e aos homens, demonstrado na sua trajetória no campo da religiosidade, da educação e das artes, onde destaca-se a pintura e a forma mágica de encantar

as pessoas no seu relacionamento.

As memórias acerca dos seus primeiros anos de escolaridade estão povoadas por imagens de reconhecimento e afeto em relação ao trabalho daquelas professoras que mesmo com uma formação mínima de 4º ou 5º ano primário, hoje 4ª e 5ª séries do ensino fundamental, ousavam dedicar-se às tarefas do magistério.

Meus primeiros estudos foram feitos com uma professora particular, professora Argentina, em 1923. No primário fui aluna da professora Stela Pita e Maria Gonçalves da Rocha Leal. [...] Tenho excelentes recordações do tempo de estudante. No Grupo Escolar Pe. Cícero e na Escola Normal Rural vivi os melhores dias de minha vida. (ARAÚJO, 2003).

Apesar de haverem críticas às? práticas pedagógicas correntes à época, as quais suscitam hoje a idéia de pobreza da escola, marcada pela: falta de material didático, principalmente dos livros escolares, o que deixava como opção ao professor ditar os pontos ou escrevê-los na lousa para que os alunos os copiassem, atividade maçante e cansativa para os jovens e ativos alunos; austeridade das atitudes e procedimentos docentes, rigidez dos conteúdos, sobretudo, procedimentos didático-pedagógicos; autoritarismo, distanciamento na relação professor/aluno, coação mediante castigos; ensino pela memorização; enfim, a pedagogia tradicional.

Pela narração de Assunção, pode-se observar que o ambiente escolar, mesmo pobre, é valorizado pela criança como um espaço de construção da sociabilidade e de desenvolvimento afetivo. A alegria de aprender pode ser atributo daqueles que devido as limitações do meio ou a sua situação de classe, não podem experimentar outras alegrias.

A emancipação humana, mesmo dos homens, nunca é absoluta, ela sempre estará restrita aos limites que a própria sociedade oferece. Uma condição para a emancipação ou autonomia é o sujeito ser ativo e produtivo, capaz de garantir através do seu trabalho a sua própria subsistência e a de seus dependentes. No caso específico da mulher, a emancipação é uma questão mais controvertida.

Em depoimento oral, durante uma discussão sobre a emancipação da mulher, a professora da URCA e pesquisadora Núbia Ferreira Almeida, também ex-aluna da ENRJ, introduziu o pensamento de seu pai. Nascido em Juazeiro em 1895, pertencente ao elenco das famílias originárias do local, chefe de numerosa família, com cinco filhas formadas na ENRJ, das quais, três fizeram parte durante muitos anos do quadro de docentes da escola, dizia ele:

“A mulher para se emancipar só precisa ganhar um dinheirinho, para se entreter; mulher tem poucas necessidades. Entretanto, ela não pode casar”. Dentro do contexto da época, esta era a compreensão de emancipação para a mulher. Muito limitada, certamente. Não ocorria na cabeça de ninguém, principalmente dos homens, que a mulher pudesse ter as mesmas prerrogativas que os homens. O limite, para a educação da mulher, era a formação como professora. Era inadmissível, para a moral social de então, que uma moça ou senhora de família saíssem do espaço privado do lar para os espaços públicos, como a finalidade de exercer uma ocupação qualquer no mercado de trabalho. Claro que, como em tudo sempre haviam exceções, alguém que subvertendo as normas instaurava o novo, a mudança.

Assunção continua falando do seu ingresso precoce no magistério, sem ter mesmo a formação requerida ou experiência de vida. Com ela aconteceu assim:

Comecei a lecionar aos 13 anos de idade, substituindo as poucas professoras existentes em Juazeiro daquela época. Tinha que trabalhar para ganhar algum níquel para ajudar Zifina. Comecei com uma turma de Jardim de Infância. Nela encontravam-se os irmãos Aduino e Humberto Bezerra⁷⁵. Não sabia de nada, mas fui criando o meu próprio método, a minha pedagogia. Levava a turma de crianças para debaixo de uma árvore. Lá utiliza a própria natureza e os objetos nela contidos. Mostrava uma flor, uma folha, outro objeto e ia perguntando qual era a letra inicial daquele objeto. (ARAÚJO, 2003).

A escola e o magistério, talvez pelo fato de lá as mulheres exercerem atividades de cuidar e educar, pela grande similitude com o lar, ou por se tratar de uma atividade que a coloca somente em relação com crianças, adolescentes e outras mulheres, essa fosse uma ocupação permitida ou aceita. E as mulheres, percebendo essa oportunidade, vão ocupando o campo educacional e transformando-o num universo eminentemente feminino, pelo menos no Brasil. Assunção diz em relação ao seu início de carreira: “Por que tornei-me professora? Sei lá... Talvez forçada, para sobreviver [...] substituindo as poucas professoras existentes, certa época em Juazeiro. Ganhava algum níquel.”

A *opção* pelo magistério apresenta uma diversidade de influências que somente são visibilizadas pelo processo de análise. Combinam-se fatores de ordem cultural, econômica e social do grupo familiar e a formação de representações sociais positivas sobre essa ocupação. Mas, como diz Bourdieu (1998, p. 08), na verdade não existe o que chamamos de opção, uma escolha a partir de elementos subjetivos; a rigor, o que há é uma imposição do meio, pois, a subjetividade nada mais seria do que exteriorizações interiorizadas.

⁷⁵ Irmãos gêmeos que se tornaram conhecidos no cenário da política local, principalmente Aduino Bezerra que se tornou Governador do Estado do Ceará.

Relatando a sua prática pedagógica no ensino secundário, ela mostra como tenta fazer a aula interessante para os alunos apesar das limitações já apresentadas: “lendo os ‘pontos’, conversando com as alunas e depois ditando ponto por ponto. Não tínhamos livros. E graças a Deus era aceita pelos alunos”. Essa informação nos remete de volta para o seu tempo de aluna, quando ficava fascinada como a metodologia de dois professores que ela disse admirar: Dr. Mozart Cardoso de Alencar e Dr. Vicente Xavier de Oliveira.

O primeiro exercia a profissão de médico, na qual era bem sucedido por ser profundo conhecedor da cultura sertaneja e da farmácia viva ou cabocla. Ele tinha verve poética, era conhecido pela sua presença de espírito e seus versos satíricos. Foi o médico do Padre Cícero nos seus últimos anos. Assunção lembra dele “ensinando Botânica, entrando (na sala de aula) todo de branco, perfume francês do bom, com uma flor na lapela. Antes de começar a aula fazia versos ‘oportunos’[...]”.

O segundo era engenheiro civil e de minas e energia, formado em Ouro Preto-MG., lecionava Matemática. Era ao mesmo tempo, brincalhão, mas competente e exigente. Exigia sempre a atenção das alunas e era rigoroso nas avaliações: “ninguém se atrevia a se mexer, tão bem que ele nos preparava para isto”. Segundo Assunção: “Ele foi para mim, primo irmão, professor, amigo, confidente [...], morreu deixando um vazio muito grande”. Carinhosamente ela o chamava de professor “Xavegão”.

Estes dois professores, os quais admiravam como docente e como pessoa, indubitavelmente serviram-lhe como modelo exercendo influência visível na sua atitude e prática como professora⁷⁶

Percebe-se na prática educacional de Assunção uma orientação eco-relacional o que denota o domínio de um saber que certamente não foi adquirido por ela nos bancos escolares, mas na sua curta experiência de vida, enriquecida pela oportunidade de ter tido como professoras e, portanto, como modelo Stela Pita e Maria Gonçalves da Rocha Leal.

Embora já tivesse ingressado no magistério, o que fez muito cedo, forçada mesmo pelas circunstâncias e o seu saber pudesse ser equiparado ao daquelas mestras antecessoras suas, Assunção como uma mulher do seu tempo tinha uma outra compreensão, ou seja, a de era preciso um mínimo de titulação e, é claro, de domínio de um tipo de saber necessário ao professor.

⁷⁶ Cf. LIMA, M. Socorro Lucena. Assunção Gonçalves: uma grande educadora. Juazeiro do Norte: Edições Ipesc/URCA, 1998 e Assunção Gonçalves: entre a educação e a arte. Trabalho apresentado no Encontro Cearense de Historiadores da Educação: Vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais. Barbalha: 2008. VII ECHE, Livro de Resumos, Fortaleza: Edições UFC, 2008.

À Escola Normal Rural de Juazeiro devo tudo: minha formação e o meu sustento, pois se não fosse a criação dessa escola jamais teria condições de prosseguir meus estudos e tornar-me professora. Ela foi muito importante para Juazeiro, foi exemplo para o Brasil. Deu oportunidade as moças que não tinham condições de estudar fora de sua terra, como eu, que fiquei órfão e era pobre. (ARAÚJO, 2003).

Tal qual o pesquisador, Assunção coloca nitidamente a educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social. Nessa mesma citação pode-se perceber que nas suas representação a educação é vista como elemento mediante o qual o sertanejo, o caboclo nordestino pode se redimir suas penas e salvar-se.

Sem dúvida, esta percepção resultava de um contexto histórico renovado com a inserção do Juazeiro cada vez mais no processo de modernização capitalista. A criação do primeiro grupo escolar, em 1927 (OLIVEIRA, 1984, p. 16), certamente, contribui para a transformação do processo escolar, iniciado com uma nova organização das classes de forma seriada, oferecendo ao professor melhores condições para trabalhar os conteúdos selecionados. O resultado disso foi o desenvolvimento de uma nova compreensão de educação, do papel do professor e da escola.

Assunção diz em seu relato que em Juazeiro não havia política, isto significa que à época ela não percebia os reflexos da política no cotidiano das escolas que frequentou como aluna; o Grupo Escolar de Juazeiro ela frequentou durante a gestão do Pe. Cícero que foi iniciada com a emancipação do município em 1914 e se estendeu até 1930. Nesse intervalo de tempo praticamente não se disputava esse poder internamente, a dobradinha política formada pelo Pe Cícero com o seu carisma e Dr. Floro com a racionalidade e força, não deixavam que surgissem espaços que pudessem ser ocupados por possíveis adversários. A condução da política interna fazia parecer que todas as posições eram negociadas e os resultados eram sempre consensuais.

A ENRJ era uma instituição particular de forma que a política passava ao largo. Mas, principalmente nos primeiros anos de sua fundação, com a morte do Padre Cícero, Juazeiro e a ENRJ foi muito visitada por políticos e outras lideranças que circulavam em torno do poder. Esse fato pode ser constatado através do Livro de Termos de Visitas, onde eram registradas as impressões dos visitantes. Porque não dizer que a cidade, e nela a ENRJ que era o que tinha de mais elevado e valioso, a sua “jóia”, passou a ser estrategicamente visitada, ou numa linguagem mais clara, passou a ser assediada, com a ausência do seu grande líder. Entretanto, Assunção e muitos dos seus concidadãos, acostumados a lidar com simplicidade, e de coisas simples, não podiam então perceber as intenções veladas.

Já no meio rural não se aplicam estas observações, a realidade escolar era outra, a compreensão dessa distinção somente é possível se buscar-se situá-la contextualmente. A forma como a educação é levada para a zona rural e como nesta se institui do ponto de vista técnico-pedagógico é bastante diferente do que acontece na cidade. Do ponto de vista político, é notório como a educação, e assim, a escola, está ancorada nas práticas de troca de influência próprias do populismo e do coronelismo, adequando-se muito bem à reprodução social e, assim, à perpetuação das classes dominantes no poder

Na escola se aprendia de tudo, até a fabricação de produtos industriais, como brilhantina, tinta, etc. Além da confecção de artesanato, principalmente de palha. Assim, as moças saíam com uma formação geral, que ia dos conhecimentos científicos ao desenvolvimento das artes e de trabalhos manuais, da aquisição de atitudes e valores morais. (ARAÚJO, 2003).

Assunção vai se apropriando daquilo que ensinam em Juazeiro para todas as meninas a fim de lhes garantir possível autonomia econômica e financeira no caso de não chegar a se tornar no futuro “rainha do lar”. Ela vai ocupando estes espaços e construindo paulatinamente a sua emancipação, não desperdiça oportunidades demonstrando em tenra idade muito senso de oportunidade.

Utilizando-se da arte, especialmente da pintura como forma de se exprimir Assunção vai, através do seu trabalho nesse campo, criando espaços de emancipação os quais ao mesmo tempo em que são ocupados, vão se constituindo capital simbólico e lhe conferindo visibilidade e projeção no campo social.

Assunção é autodidata na arte de pintar. Criou seu próprio estilo e temática, estimulada pelo seu segundo pai José Xavier de Oliveira. Recebeu algumas aulas de Amália Xavier, com aquarela, e depois passou a pintar a óleo sobre tela e veludo. Lembra que aprendeu a pintar por conta própria, sem nenhuma orientação técnica. (LUCENA, 2008, VII ECHE).

Nas sociedades mais simples, ou seja, nas comunidades, as crianças e os jovens aprendem basicamente pela observação e reprodução do comportamento dos adultos. Há muito pouca diferenciação de papéis para as mulheres e para os homens. Os padrões oferecidos são aprendidos de forma tão espontânea que parece natural o seu desenvolvimento. Até mesmo a arte é apropriada pelos indivíduos como uma prática cultural comum.

No modo de vida rural as crianças participam da divisão social do trabalho. As meninas assumindo tarefas relacionadas com os cuidados da casa, cuidados de crianças, provisão de água para o consumo doméstico, cozinhar e lavar em alguns casos. Os meninos são ocupados com os afazeres da pecuária como os deslocamentos de animais dos currais para

as pastagens e vice-versa, e as lides da roça nas épocas de plantio e colheita, ocasião em que, até mesmo o trabalho feminino adulto e infantil é requisitado para essa finalidade.

Em 1930 fez o exame de admissão, no Colégio Santa Tereza, no Crato. Concluiu dois anos complementares (no Crato) e os três anos do Curso Normal Rural, quando recebeu o Diploma de Professora Rural, juntamente com o Certificado de Corte e Costura e Arte Culinária, que faziam parte do currículo da Escola Normal. (LUCENA, 2008, VII ECHE).

Como outras alunas das primeiras turmas da escola, Assunção para prosseguir os estudos precisou freqüentar escola no Crato. A criação da ENRJ permitiu que ela desse continuidade aos estudos aqui mesmo em Juazeiro. Ela concluiu o curso com as alunas da segunda turma de normalistas ruralistas em 1938 e logo depois é convidada pela diretora para substituí-la ministrando aulas de Psicologia.



Fonte: Acervo do Memorial Padre Cícero. Amália Xavier de Oliveira, quadro em óleo em tela de autoria de Assunção Gonçalves, 1980.

Vinda de família católica, Assunção sempre foi, e ainda é atuante nas atividades da Igreja, participando de várias formas, como leiga atuante das seguintes Associações religiosas: Liga de Santa Terezinha, Pia União das Filhas de Maria, Apostolado da Oração, na catequese e no coral da Igreja e muitos outros movimentos (LUCENA. 2008, VII ECHE)

Em Juazeiro, a despeito da idéia preconceituosa construída por aqueles que não a conheciam, ou seja, a imagem de um povo fanático e adepto de cultos híbridos das crenças afro e indígenas, o seu povo, assim como a elite, são assíduos freqüentadores dos cultos oficiais nas igrejas católicas. O Padre Cícero, mesmo não podendo presidir a celebração dos cultos oficiais, soube conduzir habilmente o povo às práticas romanizadas na conformidade da orientação da hierarquia.

Assunção é exemplo de fiel, considerada na sua condição de mulher e de representante do segmento social dominante.

Assunção aproveita mais os temas religiosos para a sua produção artística. São muitas e bem conhecidas as suas representações de Jesus, do Juazeiro de 1872, do Padre Cícero em 1871, de familiares seus - a sua tia Umbelina (1947), Amália Xavier (1980), foto acima – de gente amiga e paisagens entre tantos motivos.

Refletindo sobre a própria vida e sobre suas realizações a garota que muito cedo perdeu os pais e parece não ter conhecido a orfandade, faz uma avaliação da contribuição da prima e diretora da ENRJ Amália Xavier, nos termos abaixo:

Amália foi o grande baluarte da Escola Normal Rural, se não fosse por ela, com sua determinação, não teria ocorrido a fundação e todo o progresso e o respaldo que teve junto à sociedade cearense e brasileira. (ARAÚJO, 2003).

Assunção conta que, no fim do ano de 1933, após ter recebido do Dr. Moreira Souza a tarefa encaminhar as ações necessárias à implantação da escola em Juazeiro, Amália Xavier reuniu um grupo de moças e foi falar com o Padre Cícero para apresentar a idéia e obter o seu aval e anuência. Foi dito para ele que: “A escola formaria os jovens pára a vida, lhes ensinaria conhecimentos sobre agricultura, pequenas indústrias, bordados, artes culinárias...” O padre, já com 89 anos as recebeu muito bem, escutou atentamente a exposição e disse: “Amada (era como ele a chamava), foi Nossa Senhora das Dores quem enviou essa idéia para a nossa terra. É o que nós estamos precisando!” (ARAÚJO, 2003).

A ENRJ era uma maravilha! Era muito voltada para a prática: cultivo de hortas criação de galinhas e de todo tipo de conhecimento ligado à terra. Dávamos assistência aos agricultores. O Clube Alberto Torres se destinava a isso. Além da instrução, fornecia adubo e inseticida para combater as formigas e outros insetos que prejudicavam as plantações. (ARAÚJO, 2003)

Nas aulas de Civilidade, as moças aprendiam tudo sobre etiqueta: como colocar uma mesa, a posição dos talheres, os tipos de taça, para água, vinho. No final do curso tínhamos que provar o nosso aprendizado, fazíamos e oferecíamos um jantar para a Direção, professores e pais. (ARAÚJO, 2003).

A elite valorizava muito estes aspectos da vida social como se fosse uma das necessidades; buscava-se copiar os padrões culturais aristocráticos e pequenos burgueses espelhando-se nos costumes ainda tão a gosto nas grandes cidades, principalmente no Rio de Janeiro, antes centro da vida cortesã e a partir do século XIX sede do Governo Republicano. As transformações políticas só lentamente afetaram os costumes e a cultura que conservava os traços refinados ao estilo .

A esse propósito, Juazeiro era um importante centro da vida política; o Padre Cícero era muito visitado pelas lideranças da Região do Cariri sobre os quais tinha forte ascendência, pelas representações estaduais e nacionais⁷⁷.

[...] a escola teve uma repercussão tão grande no Brasil, ao ponto de ser visitada por várias autoridades nacionais, grandes nomes da Educação da época, inclusive de Sud Menuncci, maior expoente da educação rural do Brasil e idealizador das escolas normais rurais. Inclusive, a primeira turma de normalistas rurais daqui, teve por paraninfo o próprio Sud Menuncci. (ARAÚJO, 2003).

Juazeiro, pelo menos enquanto o seu patriarca viveu, era o do crescimento e projeção em todas as esferas – econômica, social, religiosa, política e cultural, e, pode-se ficar com uma apreciação feita pela própria Assunção durante entrevista concedida a Araújo (2003): “Considero que a escola cumpriu o seu papel. Juazeiro e a Região cresceram a partir da escola”.

⁷⁷ A esse propósito ver a carta (ANEXO IV) endereçada ao Congresso Nacional solicitando apoiar a sua indicação candidato ao cargo de, atentando para os motivos que ele mesmo expõe, os quais dão excelente sustentação ao elevado *status* que lhe é atribuído como liderança política no Juazeiro e no Cariri.



COLAÇÃO DE GRAU da Primeira Turma de Professorandas da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, em 28.11.1937, paraninfadas pelo professor paulista Sud Mennucci, com quem aparecem na foto. Na verdade, o prof. Sud Mennucci não compareceu ao ato, e apenas alguns dias depois (em 05.12.1937) veio a Juazeiro, tendo havido uma sessão comemorativa. As cinco professorandas eram, da esquerda para a direita: Maria Martins Camelo (de Missão Velha), Ceci Borges (de Caririaçu), Heloísa Coelho de Alencar (de Barbalha), Dacilde Cruz (de Santana do Cariri) e Maria Moreira – oradora (de Juazeiro do Norte). De acordo com a crônica *Do estabelecimento*, as cinco professoras foram contratadas como “substitutadas efetivas” pelo Instituto Educacional, Sociedade Mantenedora da Escola Normal Rural, para lecionar nas séries iniciais do curso primário.

Como no projeto oficial a proposta era formar professoras ruralistas, isto é, professoras para educar o homem do campo, entende-se ou esperava-se que o perfil destes profissionais deveria assemelhar-se ao de um intelectual orgânico da classe rural. O depoimento de Assunção é muito contundente e dele pode-se inferir que na escola atuava um currículo oculto como uma imposição da sociedade sobre o trabalho dos formadores, de sorte que o produto final – os formandos(as) - muito pouco diferia daquele das escolas normais regulares. Teria sido a adoção da proposta ruralista apenas um pretexto para a criação em Juazeiro de uma escola de ensino secundário ainda não existente, muito desejada e necessária. Diz a própria Assunção: “O desenvolvimento da educação em Juazeiro estava defasada. A criação da ENRJ se constitui numa respostas aos anseios às pressões da juventude e das famílias pelos meios educacionais”.

As alunas formadas na ENRJ tinham mercado de trabalho assegurado na própria escola, de maneira que, para aquelas que quizessem trabalhar e cuja família o permitisse, havia colocação certa nesta ou em outras escolas da cidade ou das suas cidades de origem.

Na mesma linha avaliação da missão da Escola como “*Celula mater da sociedade*”, representação que bem caracteriza a compreensão de Amália Xavier e suas discípulas, nos diz Assunção a respeito da formação recebida neste educandário:

“As moças que estudavam na ENRJ eram conhecidas só pelo andar, a postura que tinham, a elegância, a forma de olhar. Elas se tornavam excelentes donas de casa, verdadeiras damas”. (ARAÚJO, 2003).

Neste sentido, entendia-se que a escola deveria preparar as novas gerações para o meio social a que se destinavam e o destino de

A escola transformava as moças em “*excelentes donas de casa, verdadeiras damas*”, é como Assunção expressa a sua percepção do perfil dos profissionais egressos da ENRJ.

Neste sentido a escola preparava suas alunas para inserção na sociedade de forma produtiva. As informações colhidas no trabalho de campo onde o pesquisador conversou com grande número de ex-alunas de formação mais recente dão conta de que a expansão da rede de ensino escolar absorvia todo o contingente de normalistas formadas pela ENRJ.

Nas escolas onde pontificavam, estas ex-alunas galgavam postos administrativos ou de gestão escolar, e, não raramente se saíam muito bem. Para isto, concorria a percepção de que era preciso dar continuidade aos estudos, aperfeiçoar os conhecimentos. Em relação a esta percepção de que a formação deve ser continuada, Assunção informa:

[...] Fiz até um curso de Aperfeiçoamento na Escola de Agronomia, chamava-se Projeto CADES, para poder lecionar no Secundário. Além de tudo isso, exerci o cargo de vice-diretora da Escola. Sentia-me muito bem, entregava-me de corpo e alma. (ARAÚJO, 2003).

A professora Maria Socorro Lucena Lima, privou da companhia de Assunção neste percurso de construção de conhecimentos e saberes, os quais, elevados pela experiência enriquecida pela reflexão e pela solidariedade humana que brota nos seus atos e se transforma em sabedoria. Diz dela a respeito de Assunção, da sua prática como docente, como gestora, como profissional, pessoa humana e cidadã, na categoria de amiga e de pesquisadora atenta, diz dela esta professora:

Assunção Gonçalves construiu no tempo, um conhecimento que se transformou em sabedoria, que extrapolou os limites da sala de aula, ganhou espaços na sociedade. Ensinar, para ela ficou sendo mais uma das suas contribuições para uma arte maior, que é a estética da vida, a sensibilidade de partilhar a beleza nas atividades que realiza. (LIMA, 1998, p. 7).

Não faltam apreciadores das nobres qualidades da pesquisada, uma outra amiga diz, com muita propriedade:

Maria Assunção que nome, que sina!
Resplandecente como uma flor amarela, sob o sol a pino, ela anima a vista de quem a visita. E a vida dos que convivem e aprendem com ela a arte de ser feliz. Em torno dela a vida é festa.
Mulher de muitos dotes: pinta, borda e encanta, e com fios de seda tece as mais lindas e coloridas rendas filigramas de seu pensamento.
Doce artista do sublime, tudo nela é imenso, fértil, luminescente: memória, mente, o amor pelas coisas do espírito e por sua gente.
Mãe de finas moças, avó de muitos moços, mestra de todos nós que aprendemos com ela os mistérios do conhecimento e da existência, o legado do Padre Cícero, o porvir de Juazeiro.
Em sua casa-oficina vivemos uma espécie de encantamento: de lá saímos sempre mais nos do que quando entramos. Fitando suas mãos que falam, levitamos no seu sorriso, passeamos no seu pensamento, rejuvenescemos, como ela, a bordo do seu maior invento: o tempo.
Leve, livre e solidária, a pintora que fincou a Fazenda Tabuleiro Grande (Juazeiro antigo) no para sempre da iconografia juazeirense, é a escultora e professora que

modela bolos de aniversário de rara beleza artística, verdadeiras obras-primas. Não é exagero dizer: Assunção é uma feliz expressão da divina criação. Este grande ser humano, para quem a vida não cansou “o mal é da idade justificasse” hoje, 1º de junho de 2006, completa, junta, soma e reparte com todos nós que a amamos, 90 anos de sábia existência. Que sorte a nossa!

Autora: Dodora Guimarães⁷⁸s.

⁷⁸ GUIMARÃES, Dodora, In. GONÇALVES, Assunção. O Padre Cícero que eu também conheci. Juazeiro do Norte - CE: Tupigraf, 01/06/2006.

4.3 A eterna normalista

Valba Gondim de Sousa (Egressa com turma de 1950)

Quem faz e acredita em si e nas pessoas com quem divide as tarefas, faz acontecer, termina vencendo

Valba gondim de Sousa

Narrar a própria trajetória de vida, mais que uma simples tarefa de recordação, significa olhar para as experiências do passado e repensá-las com imagens e idéias de hoje, refazê-las, reconstruí-las. O resgate da história de vida cotidiana pessoal, familiar, escolar, religiosa, profissional, requer que se lance mão da memória como fator dinâmico na interação entre o passado e o presente.

Para elaboração de sua história de vida, Valba procurou assumir uma postura de distanciamento do objeto, explicando para o leitor: “Para se falar sobre uma pessoa, é necessário que sua origem seja lembrada fazendo-se um elo entre o ontem, comparado à terra íngreme, a pique, com o inconcusso que confirma a certeza do hoje”. Ela demonstra, também, perceber a importância histórica que representa o registro de sua experiência de vida e formação dizendo que interessa: “[...] memoriar uma trajetória de vida que ficará na facúndia da história, com passagens incontestáveis, alegres, notáveis, da vida de uma pessoa que, como a qualquer outra, aconteceu como numa película de cinema”.

Valba nasceu no ano de 1932 numa então pequena cidade no Sul do Ceará. Filha de Julio Barreto Gondim, fazendário durante longos anos de sua vida, o qual, não continuando os estudos passou a auxiliar o pai na farmácia. No entanto, logo ele foi nomeado Coletor de Rendas, passando a responder, no seu percurso profissional, pelas Coletorias de: Jardim, Assaré, Santana do Cariri, cada uma a sua vez, e, finalmente, por Juazeiro do Norte, onde se aposentou. Pessoa bastante inteligente, músico, cantor e orador por excelência. Sua mãe, Luzia Nilza Alcântara Gondim, cursou o Ginásio no Colégio Santa Tereza de Jesus, no Crato. Interna, pois, morava na cidade de Várzea da Conceição. Deixou os estudos para casar-se com o seu pai, na cidade de Jardim onde o seu irmão Dom Manoel de Alcântara era vigário⁷⁹.

Na memória de Valba as lembranças que afluem revelam significativos registros da vida campesina, embora ela tenha nascido na cidade e nela sempre residido: “Jardim, cidade de Santo Antonio, que à frente da sua bela Matriz, ergue-se a belíssima imagem de Nossa Senhora das Graças, expandindo das mãos, graças aos jardinenses”. Diz ela, referindo-se à sua querida cidade natal:

⁷⁹ As informações sobre os pais foram fornecidas pela própria entrevistada e filha Valba Gondim de Sousa.

[...] fica ao sopé da Serra do Araripe, alcatifada de longos tapetes verdejantes. Cercada de engenhos de cana de açúcar e canaviais, que ao soprar do vento, seus pendões roxos indicavam que a cana estava madura para o corte das moagens. Estes se confundiam com a fumaça das chaminés que subindo ao céu, saíam e saíam, cheias de si, numa elação tão sublime, anunciando o atitar do início da nossa maior indústria o fabrico da rapadura. Que saudade dos passeios aos engenhos...

Este recorte pode ser interpretado como um indício de que a atividade econômica que dava sustentação à vida social, inclusive a urbana, era de natureza agrícola. Ao mesmo tempo, reflete a harmoniosa integração entre a vida rural e a urbana em todos os seus aspectos, dentre os quais vale salientar o econômico e o cultural.

Para situar a sua família no contexto regional, diríamos que ela pertence às estirpes tradicionais dos Gondins e Alcântaras, envolvidas historicamente na construção da sociedade local e regional. O seu avô José Caminha de Anchieta Gondim, ou como era conhecido, o Coronel Dudé, exerceu liderança natural na comunidade destacando-se pelo serviço a ela prestado na sua farmácia através da sua bondade para com os menos favorecidos pela sorte e de conhecimentos práticos de medicina. Personificado pela sua cultura jornalística, exerceu magistério no Colégio 24 de Abril e no Ateneu Jardimense, em Jardim, no início dos anos 20 e fins dos anos 30. Durante a ditadura Vargas esteve à frente da Prefeitura Municipal de Jardim (1935-1947). Ao contrário do que se diz dos coronéis do sertão, ele era um homem pacifista, manso, mas, “muito matreiro em militância política” como afirma o escritor Januário Alves Feitosa no seu livro “Eméritos cearenses que honram a nossa história”.

Pertencendo a um núcleo familiar de numerosa prole, Valba situa-se nele como o sexto nascimento entre os doze que houveram. “Cresceu junto à família dos avos paternos, porem visitava bastante sua família materna na cidade de Várzea da Conceição, privando com muito amor com seu tio Monsenhor Alcântara, vigário em Jardim”.

Como as outras entrevistadas, Valba é oriunda da Região do Cariri, partilhando com elas a mesma história e a mesma cultura, o que, crê-se ter sido colocado com clareza em capítulo anterior quando se procurou situar o contexto para a finalidade de análise e interpretação do material colhido. Dessa forma, aplica-se também para este caso a descrição feita sobre a vida em comunidade, tendo como pano de fundo uma cultura fortemente orientada pela tradição e imbuída de valores patriarcais e religiosos já abordados.

Valba, criança alegre, freqüentava a igreja com assiduidade por ser filha de uma família religiosa. Fez a primeira comunhão aos cinco anos de idade e além da religiosidade, tinha no sangue o dom da arte: cantar, dançar, fazendo parte em vários bailados que suas tias, estudantes na capital, Idelzuite e Djani, nas férias, alegravam a pequena cidade.

A educação feminina era concebida aliada a uma sólida formação cristã. Neste sentido a formação cristã é formação católica, forma de religiosidade praticada na sociedade quase que com exclusividade. A formação moral oferecia modelos socialmente ajustados na construção das vidas de homens e mulheres. A religião reforçava os papéis sociais e os ideais que os orientavam; no caso das mulheres o recato, o pudor, a busca constante da perfeição moral (virtude), a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas.

Alfabetizada em escola particular, com a criação de uma Escola Paroquial, o Instituto Santo Antonio, onde os alunos podiam cursar do 1º ao 3º Ano Primário, Valba foi nele matriculada. Olhando para aquela escola ela faz referências positivas: “Uma escola ativa, rica de um admirável currículo. O dia da Pátria era comemorado com um desfile pelas ruas e praças; engalonada com seu fardamento elegante, juvenil, a começar pelo chapéu em grande estilo, ela participava do evento”. E acrescenta: “Ali, viu nascer e entender o que era uma educação eclética”. Teriam estas vivências influenciado nas escolhas que Valba fez na sua vida posterior? As suas recordações atestam como estas primeiras experiências em relação à escola foram indelevelmente registradas no subconsciente infantil, aflorando em momentos posteriores na jovem e no adulto, com força insuspeitável, influenciando as escolhas, ou melhor, na determinação do percurso que como sujeito imprimiu à sua trajetória de vida.

No Instituto Santo Antonio Valba cursou o 1º e 2º Ano Primário. “Veio para Juazeiro do Norte, porque sua tia Beatriz Santana num momento de carinho fez com que ela já começasse a freqüentar uma escola de maior estirpe”.

Tia Beatriz não teve filhos, mulher nobre, autêntica altamente religiosa. Tio Juvêncio, criatura simples, afável, impunha-se pela posição de Juiz de Direito, cidadão de grande valor social, chegou a ser Desembargador, mas não residiu na capital, pelo seu valor humano permaneceu em Juazeiro do Norte.

A Tia Beatriz era irmã do seu pai, filhos do primeiro casamento do seu avô Coronel Daudet, e esposa do Dr. Joaquim Juvêncio de Santana, Juiz de Direito da Comarca de Juazeiro do Norte, à época. O casal estava em Jardim para comemorar com a família o dia de Ano Novo. Num rasgo de afetuosa generosidade, decidem trazer consigo a pequena Valba, para continuar a sua formação escolar em Juazeiro, mesmo que ainda estivesse distante o início das aulas, que seria somente em março. Quando se deseja muito algo que está concorde aos princípios mais elevados de uma cultura ou de um povo, fácil se torna encontrar motivos que justifiquem a realização das ações neste sentido. Dentre os possíveis argumentos para

explicar a iniciativa de seus tios, Valba apresenta o de que: “Dessa forma, a sua prima Teresinha, pois ainda não sabiam que eram irmãs, teria uma amiga para passear, brincar, patinar”. Procurando dar uma explicação também para a decisão tomada por seus pais, Valba informa: “Seus pais com?sentiram, mas, não acharam muito bom”. Como que aprovando e reforçando, na atualidade, com o aval da história, a informante acrescenta: “Porém seus tios, de grande responsabilidade, lhe assumiram passando então a ter mais uma filha”.

Ainda garota a personagem central da trama que nos interessa conhecer muda-se para Juazeiro em janeiro de 1943. O adulto que hoje narra a própria trajetória de vida assume a personagem que passa a ser o sujeito do discurso, falando na primeira pessoa na continuidade do relato de sua experiência de vida.

Tenho 10 anos de idade. Aqui houve uma brusca dicotomia da infância: da cidade natal, onde aprendi a valorizar o convívio da família e a amar a ecologia da terra de uma economia tropical, agro-ecológica, a ver o sertão, os currais, os açudes, montar a cavalo, o que fui deixando de lado para continuar a infância na terra do Padre Cícero.

A evocação das lembranças da sua infância traz sempre imagens da vida rural, as quais se sucedem de forma recorrente evidenciando a antecedência de uma relação ecológica, e um enraizamento firme da narradora no seu contexto histórico-social. A assimilação da cultura e da geografia deste contexto fora assim uma consequência natural, mas, a busca de sentidos conduz à percepção do processo de socialização dos novos atores sociais apontando na direção de novos horizontes e valores que vão se transformando em eixos condutores que se consolidam ancorados nas práticas culturais e educativas.

Uma nova cidade, maior e mais progressista; muitas pessoas desconhecidas, a distancia geográfica entre as residências desviam, inicialmente, a percepção da distância social que vai se instalando entre os cidadãos. O mesmo pano de fundo cultural e a mesma posição social, já que os clãs são regionais. A forma de inserção do Dr. Juvêncio Santana em Juazeiro, o seu status profissional, exclui a possibilidade de ser interpretado como adventício, e, menos ainda, como sertanejo e romeiro, categoria na qual costuma ser classificada quase toda a população adventícia da cidade santuário.

Envolvida na trama que vai sendo tecida para a história do Juazeiro, Valba reconhece em si sentimentos e emoções ainda não experimentadas no momento em que se declara: “Chorava com saudade do lar paterno, porém, fui me acostumando. Também, tinham as férias, e, meus pais vinham muito ao Juazeiro”. Os seus olhos ainda não podiam vislumbrar o brilho do sucesso que lhe estava destinado, mas, o seu coração puro de criança já estava

sintonizado com o futuro, do qual ela esperava muito. Ela confessa:

Vamos ao que uma jovem cheia de esperanças de ser uma Professora Normalista e ruralista correu atrás e venceu, o atitar pela pequena chama que palpita em nossos corações. Fui estudar em Juazeiro na Escola Normal Rural, no Grupo Rural Modelo, fundado por Dona Amália Xavier para acolher o curso primário. A matrícula foi no 3º Ano Primário no ano de 1943.

O ensino na Escola Normal Rural estava estruturado de acordo com a legislação pertinente. O aluno(a) após frequentar com aproveitamento os cinco anos do curso primário, enfrentava um “gargalo” denominado Exame de Admissão, que se constituía numa avaliação, de natureza seletiva, que assegurava aos bem sucedidos o acesso ao Curso Complementar; este, de caráter propedêutico, antecedia o ingresso no Curso Normal.

Cursei o 3º, 4º e 5º, submeti-me ao Exame de Admissão, neste, classifiquei-me em 1º lugar, trazendo comigo um clareo de vitória, ingressando no Curso Complementar, que se constituía de dois anos (ginásio incompleto). Venceu assim a primeira etapa da tarefa estudantil a pequena jardinense.

A obrigatoriedade dos exames de admissão ao ensino complementar, no qual se exigia conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, importava em reconhecer a nulidade desta. De fato, para submeter-se ao exame de admissão não era exigido do candidato a comprovação de haver cursado os cinco anos do ensino primário; era freqüente professores particulares oferecerem cursos preparatórios para este processo seletivo.

A reforma Francisco Campos, efetivada através de vários decretos⁸⁰ (1931/1932), teve o mérito de haver conferido estrutura orgânica nacional ao ensino secundário, comercial e superior. Antes dela, o que havia eram os sistemas estaduais, que não se articulavam com o sistema central até mesmo porque não havia uma política nacional de educação. Este foi um dos principais alvos das críticas do movimento renovador. Nesse contexto, o ensino secundário, quase sem organização, não passava de curso preparatório de caráter e alcance meramente propedêutico.

A exposição de motivos da proposta de reforma apresenta como finalidade do ensino secundário “[...] a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional constituindo no seu espírito todo um sistema hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras” (ROMANELLI, 1983, p.135). Isto resultou na implantação de um currículo enciclopédico, denotando uma distorção das funções da escola secundária e uma

⁸⁰ A reforma do ensino secundário referenciada foi proposta inicialmente pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932.

caracterização nitidamente elitista. Aliado ao rígido e exigente sistema de avaliação tornava-se o processo de escolarização altamente seletivo.

Em relação ao curso secundário, estabelece o currículo seriado; frequência obrigatória; dois ciclos, um fundamental (de 5 anos) e outro complementar (de 2 anos), e a exigência de habilitação neles para ingresso no ensino superior; equiparação de todos. Os colégios oficiais foram equiparados ao Colégio Pedro II (escola de referência) mediante a inspeção federal⁸¹ conferindo esta mesma oportunidade, nos mesmos moldes, às escolas particulares (*ibidem* p. 135).

Entretanto, a reforma cria um ponto de estrangulamento no ensino médio, para todo o sistema educacional. Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava esse acesso. Ora, a ENRJ era uma escola profissional, oferecendo o ensino primário e o curso de formação de professores ruralistas - Curso Normal Rural. Aconteceu, portanto, que a reforma deixou marginalizadas essas duas modalidades de ensino e os outros ramos do ensino profissional. Na prática a reforma organizou o sistema educacional das elites. Talvez seja esta uma das fortes razões que orientava a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional, que era interpretado como “ginásio incompleto”.

Em abril de 1942 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema, instituindo um primeiro ciclo com a duração de quatro, denominado ginásial; e um segundo ciclo, em duas modalidades, com a duração de três anos: o curso clássico e o curso científico. Este último ciclo na reforma Francisco Campos apresentava três opções. Os novos currículos estabelecidos pela lei demonstravam, segundo Otaíza Romanelli (1983), uma "preocupação excessivamente enciclopédica e a predominância das matérias de cultura geral e humanística".

Talvez por influência do contexto marcado pela eclosão da Segunda Guerra Mundial, nesta ocasião foi instituída a educação militar para os alunos do sexo masculino, com diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Guerra; é recomendada a limitação das escolas mistas e que a educação secundária da mulher se fizesse em estabelecimento de frequência exclusivamente feminina. Esta Lei também reafirmou a educação religiosa facultativa e a educação moral e cívica como matéria obrigatória. A Reforma Capanema,

⁸¹ A reforma estabelece normas para realização da inspeção federal e cria a carreira do inspetor; organiza a estrutura do sistema de inspeção e equiparação de escolas.

permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Juazeiro já contava, a essa altura, com o Ginásio Salesiano, que fora criado em 1942, destinado à educação de meninos; e o Ginásio Santa Terezinha, criado em 1947, para a educação de meninas. Como as três escolas eram particulares, a população esclarecida dessa limitação do ensino da ENRJ prefere matricular seus filhos nos dois ginásios que ofereciam formação acadêmica. A análise dos dados da matrícula permite verificar a queda destes números nos anos seguintes ao início do funcionamento das escolas citadas. Por esta razão a ENRJ começa a entrar em crise financeira após a criação do colégio feminino em 1947, a qual se agrava no início da década de 1950, tornando-se insuportável depois do ano de 1952 (OLIVEIRA, 1984). Em virtude da evasão de matrículas, a sua diretora se vê obrigada a propor uma reforma do currículo escolar, a qual foi implantada em caráter experimental em 1954 e efetivada em 1955, após sua aprovação pela Diretoria do Ensino Rural. Esta reforma introduzia o Curso Secundário de quatro anos no lugar do Curso Complementar de dois anos. Na ocasião também o Curso Normal Rural foi transformado em Curso Técnico Rural, com a duração de dois anos.

Deparei-me com o importante curso Normal Rural mais três anos de estudos continuando nos bancos escolares a receber uma educação eclética, cujo sistema filosófico aproveita o que há de melhor nos demais sistemas; aprendi a descobrir o ângulo bom das pessoas que a educação acadêmica proporcionou-me fazendo do estudo na Escola Normal características diferentes, valorosas, ensinando-nos a altivez, a elação e elevação de espírito.

Como escreveu Simone de Beauvoir na sua obra *O Segundo Sexo*, “ninguém nasce mulher; torna-se mulher” (DE BEAUVOIR, 1970). Aprende-se o conjunto de Atitudes, comportamentos e papéis sociais que numa determinada sociedade e numa determinada época são atribuídos às mulheres, em razão ter nascido biologicamente mulher. Na ENRJ ensinava-se às alunas/moças um modo de se portar e comportar, de falar, de escrever, de argumentar. Aprendia-se os gestos, os olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar. Por extensão, através de múltiplos dispositivos ia-se criando/ensinando “um jeito de ser professora”.

Esses e outros fatos similares suscitam a questão do gênero, do ser mulher. Algumas concepções acerca da profissionalização da mulher insistem em permanecer inalteradas, apesar de todas as modificações ocorridas no magistério primário. Há como que uma *sexualização* das profissões, presente até hoje.

O gostar e a facilidade de lidar com crianças continuam sendo uma marca estereotipada ainda com força para encaminhar as mulheres para o magistério primário. Nenhuma outra profissão é tão familiar a seu aprendizado enquanto mulher. A sintonia professora-mulher-feminino é aprendida cedo e permanece viva através dos anos. Parece que ao *escolher* ser professora, subjetivamente, está escolhendo o *ser feminino* ou, ao não *escolher* profissões ditas femininas estaria colocando em risco o *ser feminino*.

Moças que se educavam na Escola Normal tinham características diferentes: no vestir, falar, andar. Tinham virtudes no coração, com sua maneira eloqüente, despojada. Éramos originais e arrodeadas de lampejos que a fina educação ali recebida, orientada por Dona Amália, orientadora educacional por excelência, atitudes inabaláveis como o álveo do rio, derramou sobre nós.

O currículo escolar contemplava a formação de atitudes e hábitos denominados “boas maneiras”, critérios de auto-regulação da conduta que as jovens carregavam “com elas” levando a escola, a qual era de muitas formas “incorporada” e/ou “corporificada pelas meninas e mulheres, nem sempre na direção apontada nos discursos oficiais, já que estas jovens também constituíam resistências, na subversão dos regulamentos, na transformação das práticas. O prestígio de algumas instituições, a força da tradição atuando nas mesmas, agiam como forças motivadoras e controladoras dos comportamentos. Manter a tradição era um motivo pelo qual se sacrificava a vontade de fazer e de ser diferente, em verdadeiros atos de auto-regulação. As alunas faziam esforço para manter a tradição da escola, de forma que, nas cidades onde havia mais de uma escola, se estabelecia verdadeira competição neste sentido. Aliás, o objetivo da disciplinarização é, em última instância, a auto-regulação dos sujeitos. As práticas normativas constituíam um conjunto de critérios de auto-regulação da conduta que as jovens carregavam “com elas” levando a escola para além dos seus muros de forma incorporada.

Complementando uma sólida formação não podia ser dispensada a contínua orientação religiosa no sentido de reforçar a boa conduta e os “bons costumes” exigidos nos regulamentos de admissão de estudantes. Em nome destes, as escolas discriminavam, excluíam as crianças de lares e famílias não constituídas regularmente através do casamento religioso; o casamento civil, sozinho, não era suficiente, nestes casos, os consortes eram vistos como “contratados”, situação muito próxima dos que não eram casados, e que nestes casos eram denominados de “amancebados” por viverem, do ponto de vista legal, em relação de mancebia. Hoje este tipo de relação é classificado como “relação estável”; é amplamente aceita pela socialmente e reconhecida legalmente para fins de direitos (benefícios

previdenciários e herança).

Para muitas pessoas a professora é associada à imagem de mulher feia, pouco graciosa, solteirona, retraída, etc. A idéia de vocação se apóia na lógica que se apóia na compreensão do magistério como função adequada às mulheres e na aproximação dessa função à maternidade. Assim, para aquelas a quem a maternidade física, por algum motivo, parecia vedada, a escolha do magistério representaria a possibilidade de sublimação do “instinto materno”, cumprindo essa função feminina ao se tornarem professoras, como “mães espirituais” de seus alunos e alunas⁸². Texto representativo desta idéia foi buscado na Oração dos Mestres de Gabriela Mistral: “Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne”.

Oração do Mestre: Senhor! Tu que me ensinastes, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de mestre que tivestes na terra. Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a mina ternura de todos instantes. [...] Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder defender, como as mães, o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o verso perfeito e deixar gravada na sua alma a minha mais penetrante melodia, que assim há de cantar, quando meus lábios não cantarem mais.

Para algumas mulheres, esta era vista como a única forma possível de “dar a luz”. Embora as representações sociais tenham poder estruturante da realidade e sejam produtoras de posições na sociedade, este não foi, certamente, o caso de Valba, a qual aliava ao natural viço da juventude a beleza física desejável por uma jovem.

Esta linha de pensamento se aplica mais ao Século XIX, e a períodos históricos bem anteriores à fundação da ENRJ. Desde o início do século XX se percebe a consolidação da feminização do magistério evidenciada pela maciça presença feminina nas escolas normais, que têm suas salas de aulas e corredores povoadas pelas graciosas jovens, em grande parte, pertencentes à elite, que orientadas por seus pais freqüentam estes cursos para serem informadas sobre os mais recentes conhecimentos produzidos nos campos da sociologia, antropologia e psicologia e aplicados na “arte” da educação de crianças. No entanto, é amplamente reconhecido que estes cursos também têm a função de preparar estas jovens para as responsabilidades do casamento, ao mesmo tempo em que as preserva de contrair matrimônio precocemente, sem a necessária e esperada maturidade para as funções de dona de casa e mãe.

No início do século XX a afetividade passa a ser considerada fundamental na

⁸² Oração do Mestre – Gabriela Mistral *apud* Lopes, E.M. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, 1991. n. 4, p. 36.

educação das crianças por seu caráter “facilitador” da aprendizagem. Isto é válido para a escola e para o lar. A incorporação das disciplinas psicologia, puericultura, higiene escolar no currículo escolar estariam contribuindo para a formação da moderna mestra e seu valor também é inquestionável como preparação para o casamento e maternidade.

A experiência de Valba expressa na sua narrativa, serve para ilustrar o valor da formação escolar oferecida nos cursos normais, onde as jovens tinham oportunidade de ganhar experiência e amadurecerem, sob os olhares atenciosos e orientações cuidadosas das mestras:

A educação familiar foi sobremaneira continuada nos bancos escolares, eclética, aproveitando o que havia de melhor num desafio a satisfazer as presentes necessidades para continuar no futuro íngreme, ladeirante, subindo os píncaros da glória. Alunas tomando em cada ano de estudos, extraordinárias posições na vida: eficientes, organizadas, inabaláveis, disciplinadas para depois no lar, adquirir a posição da responsabilidade de mãe, esposa, dona de casa, coragem para agir e atuar depois dos cinco anos de curso de 2º grau e cinco primários.

O amor, indicando na direção do casamento, e este, enquanto possibilidade e/ou alternativa, surge na vida de Valba quando, aos 15 anos, ela conhece o rapaz que veio a ser mais tarde o seu marido. Isto, em um momento no qual todas as suas energias estavam voltadas para um único objetivo. Diz ela: “E concomitantemente o que me aconteceu? Sem planejamento como num sonho quase inconcluso, foi assim: é necessário que se diga, sem planejamento na minha missão de estudante, incólume, livre de outro pensamento a não ser o de ser professora”.

Valba narra como surgiu e se desenvolveu a sua relação afetiva com Luis, a qual teria como culminância o enlace matrimonial, no dia da formatura, e a constituição sólida de uma família.

Conto agora 15 anos de idade, chega para clinicar um rapaz filho da cidade de Lavras da Mangabeira, odontólogo, que se diga elegante, não fugindo aos olhos da mocidade feminina juazeirense. E os fatos aconteceram nas entrelinhas da vida como sinal de dom de Deus, no canto dos pássaros e no perfume das flores. E como num amor à primeira vista, nos vimos, num olhar, um gesto, no sorriso o silêncio que resolveu tudo, nos fazendo entender a mensagem que vinha do céu e logo o amor foi um sinal enviado por Deus como um livro que nos ajuda a superar, que nos encoraja ao diálogo inconcusso, firme, inabalável como um álveo, até o casamento que aconteceu no dia da colação de grau e durou 57 anos.

A história de Valba tem o valor de esclarecer como costumava acontecer até o fim dos anos 40. Para reforçar este ponto de vista, pode-se usar o recurso do cancioneiro quando

diz: [...] *Mas a normalista linda/ Não pode casar ainda/ Só depois de se formar [...]*⁸³; assim, como no cançãoeiro, na vida real, o também jovem odontólogo precisou esperar três anos pela formatura de sua escolhida, para poder realizar o sonho do casamento, o qual foi marcado para acontecer justamente no mesmo dia da Colação de Grau dela.

Valba ingressa no magistério em 1954, como professora primária, acumulando a partir de então as novas responsabilidades de mestra com as de mulher casada, isto é, de esposa e dona de casa. Mas, como a família já se completara com a presença de dois filhos, dos quais ela era mãe orgulhosa, estava formado o cenário típico no qual se movem as professoras, e de maneira geral as mulheres trabalhadoras.

Inicialmente designada pela direção para regência de classes no ensino primário, rapidamente ganha experiência e segurança, as quais influenciam a decisão de Dona Amália, diretora da escola, de convidá-la para ministrar a disciplina Educação Física no Curso Complementar. Valba assume corajosamente, aliás, esta é qualidade que nunca lhe faltou, e hoje ela confessa: “valendo aqui o que suscitava na criança o dom da arte”; mas, a sua coragem está aliada à responsabilidade e à ética, de forma que, estes elementos conduzem a uma decisão que a impele para a continuidade de sua formação docente inicial; como ela mesma explica: “Para que ficasse mais tecnicamente a par da atualidade do ensino, iniciei o curso de Educação Física pela CADES⁸⁴, na Capital”.

O esforço no sentido da qualificação resultou de forma benéfica, pois imprevisivelmente, “No ano de 1970 foi aberto um Concurso de Provas e Títulos em Educação Física, de acordo com a Portaria nº 12/70 (DOE de 25/09/70) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Eram ofertadas 06 (seis) vagas e eu fui aprovada em 3º lugar”.

⁸³ *Normalista*, composição de Benedito Lacerda e David Nasser, gravada por Nelson Gonçalves.

⁸⁴ Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário-CADES, surge em função do crescimento da demanda pela educação como veículo de ascensão social, e do conseqüente crescimento da oferta de vagas, levando à improvisação de professores entre os profissionais liberais (advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiro) padres e normalistas, ocasionando a queda da qualidade do ensino. Foi criada pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, com objetivo elevar o nível do ensino secundário, e, ao mesmo tempo, difundir-lo. Entre 1946 e 1955, para obter o direito de lecionar nas regiões onde não houvesse disponibilidade de professores habilitados pelas Faculdades de Filosofia, eram realizados exames de suficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 8.777, de 22/01/1946. A partir de 1955, os exames de suplência passam a ser regulamentados pela Lei nº 2.430, de 19/02/1955. A Portaria Ministerial nº 115, de 20/04/1955, baixa instruções estabelecendo que sempre que possível os exames sejam antecedidos por cursos intensivos para orientação dos candidatos. Estes cursos eram realizados pela CADES, e os exames passaram a ser de competência da Diretoria do Ensino Secundário-DESe, do Ministério da Educação e Cultura (ABREU, 1960). As ações da CADES declinam de 1964 a 1970 em razão dos governos militares priorizarem o setor econômico sobre o social e, ao mesmo tempo, pelo enfraquecimento da classe política que poderia fazer pressão favorável ao setor social. Pode-se supor que a CADES desapareceu com a “Reforma Administrativa” do serviço público no Brasil – Decreto-Lei nº 200, de 25/02/1967, complementado pelo Decreto-Lei nº 900, de 29/09/1969.

Logo Dona Amália me solicitou para responder pela Vice-diretoria do turno vespertino em substituição à Professora Vilalba Pita. E assim continuei no turno matutino como professora de Educação Física e Vice-diretora no turno vespertino. Nesse tempo eu já tinha sido nomeada professora do Ensino de 2º Grau.

A história profissional de Valba representa a história de tantas outras mulheres, mas, principalmente, das professoras, que como ela, por definição própria tendo em vista a sua emancipação e realização como ser humano ou por determinação das circunstâncias econômicas e sociais, tal como a subsistência; ou em outros casos ainda, quando são mobilizadas para trabalhar fora de casa, ingressando no mercado de trabalho para atender às demandas deste, como reclamos da sociedade urbana que cresce, se moderniza e precisa da contribuição cada vez maior dos cidadãos. Em todos estes casos, por motivos internos ou externos ao grupo familiar, mas sempre determinados pelo processo de crescimento e desenvolvimento econômico-social, cada vez mais as mulheres têm sido chamadas a participar como força de trabalho ativa/produzida resultando também dessa atividade importante e indispensável contribuição para a renda familiar. É o que acontecia em Juazeiro.

Como Vice-diretora fiz um curso de Licenciatura Curta em Pedagogia continuando os estudos na Universidade Regional do Cariri-URCA, não me fale em datas), mas, parece que a conclusão da Licenciatura Plena em Pedagogia, na URCA, foi em 1984. Por fim, minha carreira profissional culmina com a minha nomeação como Diretora Geral do próprio Centro Educacional Professor Moreira de Sousa, no ano de 1980. Lá fui aluna, professora, Vice-diretora e Diretora Geral.

A este respeito, Valba conta que certa vez Dona Amália lhe perguntou: - Valba, como você conseguiu administrar esta escola com mais de três mil alunos, professores, funcionários?” Como se já esperasse, tinha a resposta pronta para tal pergunta, ela respondeu: “Em primeiro lugar o exemplo que a senhora me deu. Em seguida, fui dosando à educação antiga os pensamentos e ações da educação mais nova, mais eclética, adquirida na formação acadêmica universitária, mas, sempre guiada pela intuição vinda da alma”.

Através da narrativa de sua trajetória de vida Valba coloca em relevo o saber da experiência, e assim, a importância da experiência como mediadora da aprendizagem significativa do sujeito: “A experiência administrativa foi sempre para mim como uma mensagem da ternura do Senhor, porque cada dia com perseverança tudo alcancei, aprendendo na escola da vida, no cotidiano”. Segundo Larrosa (2002, p. 26), experiência é aquilo que acontece com o sujeito e o transforma, ela não tem nada a ver com o trabalho, pelo contrário, o que chamamos de trabalho, é inimigo mortal da experiência.

[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2002, p. 24).

Entendida a experiência como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, o sujeito da experiência, conseqüentemente, é sobretudo ponto de chegada, um território de passagem, um espaço onde tem lugar os acontecimentos. Assim, a experiência requer um gesto de interrupção: requer parar para pensar; para olhar, para escutar, para sentir, cultivar a atenção, abrir os olhos e os ouvidos, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

“A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética”. O sujeito da experiência tem também a sua própria força “e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis”. Trata-se de “um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho” (LARROSA, 2002, p. 26).

Para entender o que é a experiência é preciso retroceder aos tempos anteriores à ciência moderna e à sociedade capitalista, quando o saber se adquiria no ato de responder aos reclamos da vida e na atribuição de significados para o que nos vai acontecendo. “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”, ou seja, não se trata de buscar a verdade das coisas, mas, de dar sentido ao que nos acontece. Assim, o saber da experiência está ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade, sujeitos concretos e singulares, que elaboram eles mesmos um modo de fazer e de sobreviver, por isto esse conhecimento é circunscrito e sempre finito. “O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. O acontecimento pode ser comum a duas pessoas, mas, a experiência é singular para cada qual, e de alguma maneira impossível de ser transferida e/ou repetida.

Trabalhar no campo da educação, para Valba, era mais que uma forma de inserção produtiva no mercado de trabalho, era uma forma de mediação na sua relação com Deus.

O ideal se alcança com um sorriso, bom humor, palavras sinceras, banhando de alegria os caminhos de cada dia, orando, para alcançar o dever cumprido, através do compromisso diário e responsabilidade. Mesmo que a jornada canse e as metas se distanciem o simples fato de estar a caminho, empenhando-se na escalada, buscando coragem e motivação aos braços de Deus, reconforta.

Os mais novos avanços das teorias respaldados cientificamente na Psicologia, Sociologia contribuem para que as professoras sejam agora representadas como “educadoras”,

como tentativa de refletir o seu caráter mais amplo: no sentido de fornecer apoio afetivo, emocional, e intelectual à criança, de modo que as suas potencialidades se tornam presente. Mais importante que instruir, sua tarefa consiste em educar. Esse novo papel da mulher requer uma formação adequada, ou seja, fundamentar-se nos novos pressupostos da pedagogia, psicologia e sociologia.

O aluno é colocado no “centro do processo ensino-aprendizagem”. Isto implica que as professoras sejam agora menos disciplinadoras, mais indiretas, ainda que igualmente eficientes. O surgimento dos especialistas, além de significar um suporte aos professores na sala de aula e para o trabalho pedagógico escolar, representa possibilidade de ascensão para algumas professoras no campo educacional.

Na minha trajetória profissional levei sempre na bagagem diária: a coragem, o desprendimento, a motivação, a altivez, a modéstia, os exemplos que aprendi nos bancos escolares, a coragem dentre os medrosos que viam obstáculos, porém, tudo era vencido porque as vitórias reclamam esforços, suor da frente, ombros solidários.

O campo educacional está estruturado de tal forma que a situação do professor é essa: por um lado seu trabalho representa a possibilidade de *libertação*, isto é, a sua realização pessoal e profissional, bem como os recursos financeiros necessário à sua subsistência, por outro, ele representa o instrumento de seu *aprisionamento*, ou seja, sua sujeição ao *jogo* que se desenvolve nesse campo, no qual ele deve estar atento às *leis gerais*, e a todos os *movimentos* que acontecem no desenrolar da *partida* o que supõe que ele domine os *habitus* que funcionam como regras específicas. A idéia de jogo supõe a de disputa, onde os contendores estão sujeitos a ganhos e perdas, a avanços e retrocessos no sentido do alcance dos objetos de disputas, interesses dos contendores. Vencem os detentores de maiores cotas de capital simbólico, no caso da educação, capital cultural e científico e experiencial. É preciso aos contendores praticar uma economia de trocas simbólicas na qual a sua habilidade de negociar, cedendo em alguns pontos para conquistar posições em outros é fundamental.

Quem age assim, termina mais cedo ou mais tarde vencendo, transformando sua vida num poema carregado de alvoradas e poesias porque dessa forma a vida é mais cheia de sol e largos horizontes. Iniciei cada dia com renovada alegria e esperanças de vitórias e não de derrotas, levando soluções no coração porque recomeçar dia após dia é contar as horas de euforia, entusiasmo e amor, porque este é mais forte, mesmo que a maldade surja mergulhada na luz escura dos enferrujados, com o amor de Deus se vence os maiores obstáculos.

O ingresso no magistério geralmente é associado à *vocação*, e esta, relacionada à idéia de um *dom*, a qualidades especiais para o *missão* de ensinar, a doação, enfim, o

magistério como sacerdócio. O discurso da *vocação* evoca a estreita relação construída historicamente entre religião e educação. Essa relação contribui não só para a representação do magistério como sacerdócio, mas, também, para o mais perfeito “casamento” entre mulher e magistério. Engendrado no campo religioso o discurso da *vocação* encontra ressonâncias diferenciadas nos diversos segmentos de classe, gênero e campos profissionais específicos, confirmando uma internalização dos aspectos ideológicos de valores culturais, morais, e etc, que estão na base, orientando as *escolhas* e comportamentos, e dissimuladamente justificando-os, como sendo *vocação*

A ideologia da vocação expressa um conjunto de representações sociais que orientam a carreira profissional das mulheres rumo ao magistério; com isso a consciência social do papel da educação na sociedade, e a visão do magistério como uma profissão estão, geralmente ausente e/ou comprometidos na prática pedagógica das professoras primárias.

Na ENRJ, as professoras, mesmo as casadas não conversavam em sala ou com as alunas sobre a sua vida pessoal. Os problemas particulares não eram trazidos para o local de trabalho. Este silêncio poderia levar os alunos a pensar que suas mestras não tinham problemas fora da escola, que sua vida se reduzia ao que era mostrado na escola: interações harmoniosas entre docentes, e entre estas e os seus alunos. Esta dedicação sacerdotal no trabalho, com reflexos para a vida pessoal lá fora, onde o educador é pessoa pública e educador durante as 24 horas do dia, absorvia de tal forma as professoras, que estas acabavam esquecendo a sua vida própria, ou pelo menos parte dela, justamente aquela que dizia respeito ao aspecto sentimental e amoroso.

Assim cantei e decantei minha vida profissional, tesouro que nessa luta descrevi com grande firmeza. E minha casa foi esquecida? Jamais! Amei o lar, o esposo, os filhos, os quais nunca deixei de acompanhar e vigiar. Todos estudando; se formaram na capital. O marido dava grande assistência no lar durante minha ausência para participar dos cursos na capital e mais ainda minha mãe não faltava com o seu carinho de avó.

Hoje Valba fala da sua vida afetiva ao lado do seu consorte, após três anos da passagem deste para a eternidade, fazendo uma caracterização sintética da personalidade do Dr. Luís: “afável, bem-humorado, humilde, que prestigiava a todos, mesmo aqueles mais indiferentes; sua bondade consistia em acolher a todos, mesmo a quem não merecesse, o que é uma das maiores virtudes”. “Nossa vida era cheia de encantos, ladeados pelos nossos cinco filhos de muita sorte, que tiveram um pai paciente, cativante e amigo. E eu, que tive um esposo amante da família, que valorizava a mulher com quem permaneceu firme até o fim”. Ela acrescenta ainda: Uma vida tão passageira junto a nós, porém, “mobilizadora de valores

de incontestável honradez, colocando seus filhos no pedestal da vitória, o suficiente para uma vida condigna”.

Conclusivamente, Valba faz uma avaliação de sua realização como docente e como Diretora Administrativa do Centro Educacional Professor Moreira de Sousa, na sua trajetória profissional dizendo: “Sinto-me gratificada por tudo que no limite do possível consegui realizar, na jornada de 08 (oito) anos como Diretora e 30 (trinta) anos como professora em sala de aula”.

E num ato de reconhecimento à participação colaborativa de todos aqueles que com o seu trabalho, com a sua escuta, com o seu exemplo e orientação, ou mesmo com o ombro amigo, caminharam junto com ela durante a sua trajetória ou parte dela, Valba diz, como que iniciando uma prece: “Vamos agradecer a Deus todos os bons exemplos de cada pessoa, porque ninguém atinge a aurora sem passar pela noite [...]”, mas, lembrando o poeta Gonçalves Dias: “A vida é combate que aos fracos abate; aos fortes, aos bravos só pode exaltar”, ela evoca como se fora reminiscência, o canto guerreiro próprio para o momento em que se está para começar a peleja, como brado de desafio e de arrojo para o bom combate.

4.4 A aprendizagem: uma relação com o saber

Merandolina Ferreira Barros (Egressa com a turma de 1959)



A pesquisada inicia o relato de sua trajetória de vida situando-se originalmente como descendente de famílias tradicionalmente rurais, pelo lado materno (Várzea Alegre-Ce e Icó-Ce) e paterno (Ipaumirim-Ce). “Nasci numa pequena vila, mas aos quatro anos meu pai resolveu morar no sítio, para evitar interferência na educação e tradição familiar”.

Merandolina transporta-se para um outro lugar em outro tempo e as lembranças vão se sucedendo à medida em que ela vai narrando, não há datação, só a seqüência de eventos; lembranças do sertão verde, o milagre da vida na natureza que se renova toda, do céu estrelado, do aconchego da família, das histórias que circulam através da tradição oral:

Lá, bem longe, descortinava o horizonte desenhado por um circundante e sinuoso relevo, que não podíamos chamar de montanha, mas, definia o limite entre o céu e terra. O céu tão estrelado ao anoitecer ostentava uma lua muito grande e brilhante com uma imagem de um forte cavaleiro, São Jorge, conforme a tradição oral. [...] No início do inverno podíamos observar o pontilhamento do mandacaru verde com suas flores de um branco violáceo e frutos vermelhos dispersos por entre a vegetação.

O relevo, o céu estrelado e a estação chuvosa que renova toda a natureza influenciam na construção de significados sobre o homem (bucolismo) e sua vida. O sertanejo, por sua vez, está aberto a esta experiência deixando-se influenciar pelo ambiente que o invade instalando-se no seu sangue e no seu coração. Talvez isto explique o seu apego à terra natal, esse enraizamento profundo que o faz retornar sempre às origens, à sua terra, como que buscando a sua própria alma imbricada que está com este torrão.

As terras do Sítio Boi haviam pertencido aos seus bisavós paternos os quais migraram para esta localidade em meados do século XIX, vindos da Região de Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte. A propriedade original foi dividida pelos herdeiros, seus filhos, e depois pelos netos. Assim, neste sítio todos eram seus parentes. Na visão da entrevistada eles: “Eram muito Alegres, trabalhadores, vivência comunitária onde a solidariedade e cooperação estavam sempre presentes”. Essa sociabilidade era desenvolvida por ocasião da realização de eventos. Segundo a pesquisada: “Por costume tínhamos as reuniões familiares, nas festas de batizado, casamento ou por ocasião da plantação e colheita. À hora das refeições a família reunida, ao contemplar esta cena constata-se a verdadeira expressão de ‘Família santuário de vida’”.

Os seus familiares “Possuíam terras onde cultivavam o milho, feijão, arroz, também o algodão e criavam gado além de outros animais”; Como é costume nas comunidades rurais o trabalho social era dividido entre os indivíduos segundo critério do sexo: aos homens competiam as lides da agricultura como: cercar a terra, prepará-la para o plantio, depois do que, a execução dos tratos culturais e o manejo no criatório de gado, animais destinados a montaria, caprinos e ovinos destinados à subsistência. “As mulheres além das lides domésticas fiavam, costuravam, faziam varandas, rendas e bordavam”. Quase todas as irmãs de seu pai possuíam teares rústicos instalados em suas próprias casas e “se ocupavam da tecelagem de redes, mantas, toalhas e coxins (parte da sela onde o cavaleiro se senta)”. Este ofício haviam aprendido da sua mãe e o ensinavam para filhas e filhos, constituindo uma verdadeira produção familiar.

Merandolina narra em sua história de vida:

Quanto ao trabalho, o meu Pai se dedicava à agricultura de subsistência, e ainda

gostava de plantar cana que produzia rapadura, batida e alfenim no engenho do sítio vizinho Capoeira grande. Durante dois dias ele convidava as sobrinhas e também nos levava para o engenho para puxar alfenim. Ali tínhamos oportunidade de beber o caldo de cana ao mesmo tempo conhecermos todo o processo de produção da rapadura e derivados. Também era frequente comprar gado quando faltava pastagem nos sítios dos agricultores vizinhos, e armazenava feijão para fornecer na entressafra. A Mamãe cuidava dos filhos e sempre contava com auxílio nas tarefas domésticas, assim podia se ocupar da costura, algum bordado e renda para os familiares.

Observa-se neste relato a valorização da vida familiar, das tradições, da cultura (festas e comemorações religiosas, laborais, etc). Os seus familiares “Possuíam terras onde cultivavam o milho, feijão, arroz, também o algodão e criavam gado além de outros animais”; Como é costume nas comunidades rurais o trabalho social era dividido entre os indivíduos segundo critério do sexo: aos homens competiam as lides da agricultura como: cercar a terra e prepará-la para o plantio, depois do que, a execução dos tratos culturais e o manejo no criatório de gado, animais destinados a montaria, caprinos e ovinos destinados à subsistência. “As mulheres além das lides domésticas fiavam, costuravam, faziam varandas, rendas e bordavam”. Quase todas as irmãs de seu pai possuíam teares rústicos instalados em suas próprias casas e “se ocupavam da tecelagem de redes, mantas, toalhas e coxins (parte da sela onde o cavaleiro se senta)”. Este ofício elas haviam aprendido de sua mãe e o ensinavam para filhas e filhos, constituindo uma verdadeira produção familiar, restrita às necessidades da família que era extensa, como soe acontecer nas economias agrícolas e naquele nível de desenvolvimento tecnológico.

Nesse convívio a criança descobre-se como integrada ao meio e como resultado dessa relação eco-ambiental constrói a sua identidade ecológica. A relação estreita com a natureza que é vista como provedora, contribui para a construção da identidade do (como) sujeito.

A vida nas pequenas comunidades é um processo contínuo de aprendizado de forma que entre os eventos de produção da vida, também a morte encontra seu espaço de produção e comemoração. Assim é que, no início do ano de 1945, diz a respondente:

[...] uma nuvem escura se aproximou do nosso lar e fez chover uma torrente de lágrimas, deixando nossa família enlutada com morte do Tio Pedro irmão do Papai que era muito alegre e contava com 27 anos. O Papai ficou muito triste e um silêncio permaneceu por muitos dias entre nós.

Para onde vão os que morrem? A experiência e o aprendizado em relação à morte têm grande valor na orientação da vida dos que permanecem vivos. Religiosidade, espiritualidade é o suporte ou a ponte que à medida que é percorrida vai se projetando para frente, para o futuro! Como experiência que passa com o sujeito, compreende-se a

indissolúvel ligação/integração entre o caminho e o caminhante.

A rotina às vezes é quebrada pelos fatos que embora naturais, não são corriqueiros.

Em pleno contato com a natureza a vida transcorria em meio aos dias ensolarados e as noites estreladas quando certo dia esta rotina foi quebrada pela visita de duas tias: Sinhá e Rosa irmãs do Papai. Foi um encontro de grande satisfação e após o almoço houve uma celebração. A plantação de algumas mangueiras; era um momento festivo.

Nestas ocasiões o cotidiano conhece o inusitado, o trabalho é suspenso para as pessoas de casa, o cardápio é substituído por aquele próprio para os momentos festivos. Geralmente, abate-se uma galinha que estava presa para engorda, altera-se mais a rotina com uma variedade de “mistura” como os ovos, o queijo, as farofas, a malassada⁸⁵, e etc.

Este evento específico ficou registrado não somente nas lembranças dos participantes na também no espaço geográfico. Para isso foram plantadas algumas árvores frutíferas que guardariam a memória de tão grato encontro onde alegrias são pontilhadas pela atualização das informações que são trocadas. Às vezes estas alegrias são estendidas aos outros familiares (tios e primos) através da reunião de todos caracterizando uma festa na verdadeira acepção da palavra.

As suas primeiras experiências afirmativas de autonomia surgiram bem cedo e na forma de solidariedade, serviço ao próximo, na pessoa dos moradores (agregados) e na forma de ajuda, nem sempre de natureza material.

A mamãe sempre contava histórias que passavam a experiência de Deus como um ser transcendental, ou seja, onipotente, onisciente e onipresente. Evidenciava o efeito do bem que podemos fazer aos semelhantes. Tudo isto me deixava muito encantada à medida que eu ia formando a minha espiritualidade; também dava-me conformidade e forças para superar as adversidades.

No relato dessas experiências ela vai explicitando como as idéias que orientaram suas ações foram incorporadas no processo de interação com os seus pais, o seu grupo familiar e a comunidade. Diz ela: “Solidariedade era um gesto que eu já havia presenciado tantas vezes quando o Papai doava alimentos a quem estava doente ou por motivo de festa de casamento e através dos trabalhos coletivos de plantação e colheita”. Neste sentido, os espaços de emancipação afluem na trajetória de vida da ex-aluna, e se constituem oportunidades as quais serão aproveitadas na medida em que, como sujeito, ela possa fazer uso da sua razão e do seu tempo.

A inclinação para a solidariedade, para a colaboração e para a cooperação, como

⁸⁵ Massa de ovos batidos cozida na frigideira sobre picadinho de carne ou legumes.

decorrência da formação recebida no lar, despertam o espírito de iniciativa e conduzem no sentido da autonomia na ação. Tal encaminhamento só é possível àqueles que já se descobriram como sujeitos, que têm uma identidade. Isto significa que o indivíduo precisa ter consciência de si para se erigir em frente ao outro.

Certo dia a mamãe me deu a tarefa de varrer a casa, e como era a primeira vez ou pela desatenção não ficou bem limpo em torno dos móveis e pés de paredes. Quando ela observou disse: — Quando a gente faz uma coisa deve fazer para agradar ao menos a Deus. Esta expressão valeu para que em todas as minhas atividades eu buscasse sempre a perfeição não para autoafirmação pessoal, mas para ser capaz de atingir o parâmetro. Ela, também, em outras oportunidades afirmava que a obediência deve ser não só na presença, mas também na ausência. Quem não obedece na ausência não pode dizer que obedece. Estes argumentos me ajudaram a entender que aquele que só obedece na presença de alguém é um escravo não pode dizer que é um cidadão livre.

Percebe-se na atitude da pesquisada a abertura para a influência que as orientações de seus pais poderiam exercer. Para aprofundar o entendimento desta questão recorre-se a Charlot (2000), cuja compreensão faz ver que neste caso não se pode pensar de forma simplista, ou seja, a criança como um objeto incompleto situado em um “ambiente” (conjunto de outros objetos em torno dela) e por este influenciado. Esta relação é bem mais complexa do que o pensamento pode alcançar numa impressão superficial. Inicialmente, é pensar a “influência” como algo que só acontece com quem se deixa influenciar por ela, e que um evento ou um fato produz efeitos diferentes sobre os indivíduos dependendo de suas condições perceptivas e da abertura para a experiência. Isto significa que a “influência” é uma relação, e não uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo, pois, este, mais que um ser vivo é um sujeito. Um ser vivo não está situado em um ambiente, ele está em relação com o ambiente. Assim, o que era elemento do meio se torna recurso do ser vivo. Inversamente, o meio não é apenas um conjunto de dados físico-químicos, mas um conjunto de significados vitais.

A relação com o saber (conhecimento) fica todo tempo bem clara no depoimento de Merandolina. Como ela diz, citando J.J.Rousseau: “A educação do homem começa no momento do seu nascimento: antes de falar, antes de entender, já se instrui”. Assim como Merandolina é e relata todos em sua família mantiveram sempre um tipo especial de relação com o saber entendida no sentido desenvolvido por Charlot (2000), quando afirma: “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”.

A seguir transcreve-se trecho da fala da pesquisa, um pouco longas, mas valiosa para elucidar como a educação é realizada nas comunidades rurais, como ela se dá de forma integrada à própria vida, tornando-se este aspecto a sua especificidade, aquilo que a faz tão

diferente da educação que é praticada nos centros urbanos. Ela narra:

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana.

Neste sentido, é muito elucidativo da forma singular de inserção da pesquisada no seu mundo-vida e da sua relação com o saber, o relato de experiência apresentado a seguir.

Inverno chegou. Bem cedo pela manhã o Papai me chamou e também a Zelinda, eu deveria ter quatro anos e minha irmã três anos, e disse: — Vamos plantar. O inverno, ou seja, a estação chuvosa era um momento esperado com grande expectativa e esta atividade era vista com alegria. Chegamos numa área cercada pequena, era o quintal onde no período mais seco o papai juntava seus animais para dar ração de caroço de algodão e capim de planta dos riachos, que era cortado e levado para lá. Ele ia à frente fazendo os sulcos e recomendou que eu colocasse cinco caroços de milho e Zelinda dois de feijão, em seguida com o pé arrastava a terra para cobrir as sementes. Era um momento de expectativa porque pela primeira vez eu entrava em contato com a matemática. Estava apreensiva pensando que poderia errar colocando mais ou menos de cinco, embora ele tivesse orientado para correlacionar ao número de dedos da mão. A tarefa foi concluída neste mesmo dia.

Dias depois o papai nos levou para a lavoura, neste dia não entramos no cercado ele mandou que subíssemos na cerca e daí observamos toda a área que apresentava um lindo cenário toda a plantação nascida enfileirada. Minas dúvidas foram dissipadas o milho estava ali e meu pai não fez reclamação e assim estávamos muito contentes.

A cultura e os saberes necessários à vida são repassados através da participação dos jovens, de sua iniciação nos afazeres dos adultos. Aprender com a experiência. Experiência entendida como algo que se passa com o sujeito, como diz Larrosa (2002, p.21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Era assim que se aprendia no campo, ou seja, é assim que eram reconstruídos e incorporados os valores e atitudes prenes de significado e, portanto, muito úteis na vida prática porque são mobilizadores de comportamentos e ações julgados, então desejáveis para harmonia e o bem estar da comunidade. Pode-se com propriedade falar de uma eco-relação, uma relação com o saber mediada pela interação ambiental (com o meio ambiente).

Meses depois voltamos lá novamente por um caminho que era uma vereda em meio ao mata pasto orvalhado que quase nos cobria, havia também arbustos com flores azuis, brancas e vermelhas, que me chamavam muito a atenção. Eu temia que insetos como lagartas, formigas ou até mesmo sapos e cobras fossem nos atingir. Ao observarmos a plantação que maravilha estava cheia de espigas e vagens, nós colhemos milho e feijão. Em casa este milho verdinho era assado, cozido e utilizado na preparação da canjica. Semanas depois ele trazia o milho maduro que deveria ser usado na pamonha.

A visão do trabalho como algo integrado à vida, ou seja, o trabalho como uma forma de relação com o meio ambiente, através da qual a subsistência é assegurada. Nas comunidades rurais ainda não se encontra desenvolvida a concepção capitalista de trabalho

como atividade para produzir excedente, a mercadoria. Aliada a esta visão do trabalho desenvolve-se uma visão de aprendizagem também como uma forma de interagir com o meio e como uma prática natural integrada à própria vida.

Os conteúdos da aprendizagem não são abstraídos ou valorizados como fins em si mesmos; à medida que os indivíduos vão se apropriando deles na relação *sui generis* que mantém com o ambiente vão desde já procurando usá-los como ferramentas, como elementos mediadores que lhes permitirão trocas mais proveitosas em novas relações que serão estabelecidas com a natureza e com outros homens.

Sem muitas palavras, discurso ou um tratado de agricultura, ele nos passou a sua experiência da importância do trabalho com as suas etapas sucessivas e as metas a serem atingidas. Foi um trabalho realizado com satisfação e não por obrigação. Talvez fosse este o método como vinha sendo ensinado gerações após gerações, o qual, pela sua adequação, conferia, responsabilidade, competência, honestidade, solidariedade, humildade, perseverança, dedicação e alegria.

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Por meio deste processo de aprendizagem, inelutavelmente, os conhecimentos terão sempre significados para o sujeito, de tal forma que ou o sujeito aprende ou sucumbe. O saber construído através da mediação da experiência confere ao sujeito uma força, que se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O saber da experiência é um “saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho” (LARROSA, 2002, p. 26). Aqui não se trata de buscar a verdade das coisas, mas, de dar sentido ao que nos acontece. Dessa forma a experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética. Neste sentido, a vida é, então, escola, e a escola para ser adequada a este tipo de comunidade precisaria ser o mundo-vida do aprendente. Portanto, de acordo com essa compreensão, a escola enquanto espaço institucional será vista sempre, com certa desconfiança e restrição.

O desejo e anseio pela educação escolar eram orientados pela preocupação, zelo e interesse de seus pais que viam a educação como a melhor alternativa para o bem estar da família e para o futuro de cada filho individualmente, desde que se considere, por um lado, que o trabalho do campo é muito árduo e as condições de vida muito difíceis, e por outro, que a terra já bastante dividida, não ofereceria possibilidade para a produção da própria subsistência.

O contato com as primeiras letras ocorreu quando, certo dia, após o almoço, o seu pai olhando para as duas filhas disse para a sua mãe: “É bom você começar a ensinar essas meninas a ler”. Enfim o aprendizado das técnicas de leitura como a iniciação nos códigos e

nos símbolos que vão permitir a compreensão da ação comunicativa e da mediação desta entre o homem e o meio e entre o homem e o conhecimento. Diz ela: “Eu fiquei entusiasmada agora ia aprender a ler. Fiquei insistentemente pedindo a Mamãe. Não tinha papel em casa, mas ela pegou um pedaço de papel de embrulho cor de rosa e fez as primeiras letras de A a D. Logo aprendi em seguida fez todo o alfabeto maiúsculo”.

Como outras mães na mesma circunstância, sua mãe teve a preocupação de ensinar as primeiras letras às duas filhas mais velhas. Para realizar essa tarefa, sua mãe precisou produzir, ela mesma, a primeira Carta de ABC, como era denominada o pequeno “manual” destinado a dar suporte ao letramento. “No Domingo o Papai foi para Ipaumirim e comprou um caderno de papel ofício pautado que a Mamãe dobrou em quatro partes e em cada folha ia escrevendo toda a tradicional Carta de ABC que ela sabia toda decorada”. Assim, ela foi construindo este material passo a passo, à medida em que avançava o aprendizado. Primeiro apresentava-se as letras: maiúsculas, de imprensa e manuscritas; depois, as minúsculas; em seguida, a classificação em consoantes e vogais. Finalmente, a tarefa de juntar letras consoantes e vogais introduzindo a silabação e, como culminância o processo de juntar as sílabas formando palavras. “Na semana seguinte ele comprou uma cartilha e a Mamãe fez a correlação entre as letras manuscritas e as de imprensa. Em seguida eu logo li folha por folha como se fosse um romance. Assim veio o primeiro o segundo e o terceiro livro Nosso Brasil”. Estava completa a “mágica” do aprendizado da leitura, precioso mister que permite aos iniciados o desvendamento e (re)criação do mundo, entendido como uma produção cultural.

Anos mais tarde, com as duas filhas mais velhas Já devidamente alfabetizadas, diz Merandolina: “Voltamos a morar na vila, é que deveríamos estudar na Escola”. A família volta a residir na vila para assegurar que as filhas frequentassem a escola. Ela narra que o seu pai fazia restrições ao modo de vida e aos costumes da população da vila, de forma que, em hipótese alguma admitia que as filhas saíssem sozinhas, até mesmo para as atividades escolares extra-sala. “Durante o recreio nós vínhamos para casa enquanto as outras crianças ficavam brincando de roda em frente a escola. Em casa a Mamãe alfabetizava o José em seguida todos os outros até o mais novo”.

Isso denota que a cidade era vista por ele como uma ameaça aos bons princípios, legado precioso que queria deixar para os filhos, como cimento para a harmonia familiar. Ele via com a mesma preocupação a sociedade maior e, enfim, o mundo “lá de fora”.

Sobre a experiência escolar na vila, narra a pesquisada:

A primeira escola era um salão que ficava ao lado da nossa casa. A professora Alda

era uma jovem bonita e muito entusiasmada com o seu trabalho. Quando entramos na escola eu e minha irmã já estávamos alfabetizadas e assim ela dava Geografia, História do Brasil, cujos conteúdos eram escritos por ela mesma em nossos cadernos, Português e Matemática.

A respeito desta escola e de outras na quais estudou não são feitas referências à pobreza e inadequação das condições físicas – espaço, localização e mobiliário; ao carrancismo em relação aos métodos pedagógicos (esta professora era uma exceção), ao seu funcionamento como classe multisseriada, à distância entre estes estabelecimentos e as residências dos alunos, à ausência de meios de transporte para os alunos e outros obstáculos cuja superação estimula a autoestima dos alunos e docentes transformando-os em vencedores.

Sobre a professora Alda foram feitos elogios ao seu espírito inovador e criatividade, sem precisar se ela tinha formação escolar e por isso fora indicada, ou se ocupava o cargo em função de prestígio decorrente de ligações políticas da família.

Exercia sua função com responsabilidade, competência por meio de aulas expositivas, leituras e exercícios escritos. Como recursos didáticos contávamos com o quadro Negro e o Giz. Na Escola havia umas trinta crianças a maioria tinha o mesmo conhecimento, outras ainda estavam na alfabetização.

O gostar e a facilidade de lidar com crianças continua sendo uma marca estereotipada ainda com força para encaminhar as mulheres para o magistério primário. Nenhuma outra profissão é tão familiar a seu aprendizado enquanto mulher. A sintonia professora-mulher-feminino é aprendida cedo e permanece viva através dos anos. Parece que ao *escolher* ser professora, subjetivamente, está escolhendo o *ser feminino* ou, ao não *escolher* profissões ditas femininas estaria colocando em risco o *ser feminino* (BARROS, 2003)

Em relação ao currículo desenvolvido, segundo a pesquisada eram trabalhados conteúdos básicos de Geografia física e do Brasil, “[...] toda essa informação era entendida tranquilamente por que já tínhamos a experiência da observação da natureza durante o período que tínhamos morado no campo”; de História do Brasil (uma visão cultural), de Língua portuguesa compreendendo: leitura, gramática e escrita, e de Matemática: as quatro operações, frações, medidas lineares, de volume, peso e área. Em relação a estes conteúdos ela afirma:

Tudo de fácil compreensão dada a nossa observação prática no período que moramos no sítio onde o Papai fazia os cálculos das medidas de cerca usava a braça; o arroz e feijão usava-se o litro ou a medida dez litros; o algodão que era pesado toda a tarde durante a colheita com pesos de um, dois, cinco, sete e dez quilos e no final do ano o tratamento da terra que era medida em tarefas e hectares, pois a escola criança ao sete anos de idade.

Os saberes, à medida que vão sendo escolarizados, vão se afastando das experiências

dos educandos e perdendo significado como algo útil na prática. Por outro lado, a escolarização vai ganhando significado e ao mesmo tempo se constituindo um capital simbólico, o qual, acumulado e representado pela titulação, confere prestígio e poder ao seu detentor. Neste tipo de escola (rural) e neste período histórico não há notícia do controle exercido através da Inspeção Escolar, de sorte que os(as) professores(as) têm bastante autonomia em relação à seleção de conteúdos e à execução de programas. As avaliações do conhecimento eram feitas de forma escrita e também oralmente.

Até a idade de doze anos a pesquisada residiu no seio da pequena comunidade de Felizardo, distrito de Ipaumirim-CE. Ora morando na Vila, ora no sítio Boi, distante dela dois quilômetros; e a partir de 1950, numa casa nova construída a um quilômetro da vila.

Como ocupante da primeira posição na constelação familiar, a pesquisada estava fadada a constituir vanguarda no movimento de deslocamento geográfico da família em busca da educação, e assim abrir caminhos, descobrir novas possibilidades, as quais, mesmo não podendo fazer uso, deixava-as abertas como trilhas para os irmãos mais novos que seguiam a sua trajetória. Foi a primeira a sair de casa para estudar em Baixio-Ce, no início do ano de 1953, onde foi residir na casa de uma tia materna.

Baixio era a sede do município, mas o ensino “não era mais adiantado do que na nossa minúscula vila”. Lá havia uma professora, ainda parenta por afinidade, que ministrava aulas particulares preparando alunos para o exame de admissão ao ginásio. “Como na escola anterior ela ensinava para alguns alunos: matemática financeira com regra de três, cálculo de raiz quadrada, problemas com frações e para mim ela silenciosamente recusava ensinar. Hoje eu fico pensando se seria devido a minha idade⁸⁶ ou se era por discriminação, por ser a matemática um estudo exclusivo para os homens”.

Qual seria o sentido da educação? Que significados lhes poderiam ser atribuídos? Seria uma prerrogativa dos homens, por quê?

Como vemos a aprendizagem se processava por meio da convivência familiar através de todas as influências sofridas, convivência ambiental na interação com a natureza ao lado da convivência social da Escola. A educação formal ia se desenvolvendo dentro de uma hierarquia de valores, onde a disciplina, o respeito e, sobretudo a responsabilidade era uma constante bilateral, pois havia assiduidade, pontualidade e cumprimento dos deveres de casa tanto para o corpo discente como docente.

As dificuldades encontradas para preparar-se para o Exame de Admissão ao Ginásio,

⁸⁶ A pesquisada entende que poderia ser julgada muito nova pela professora. Entretanto, como o estilo de seu pai era bem conhecido, a professora talvez estivesse pensando que seria perda de tempo e trabalho, pois, a discípula não teria chance de frequentar uma escola adequada à continuidade dos estudos. No presente pode-se atribuir esta atitude ao preconceito, o que é compreensível.

que à época, guardadas as devidas proporções e diferenças de níveis, se constituía uma espécie de exame vestibular, e, portanto, um gargalo no trajeto para realização do sonho de continuar os estudos, só superável com a migração para um centro urbano maior. Por esse motivo, no segundo semestre deste mesmo ano de 1953 ela foi residir em Juazeiro, na casa amigos da família podendo, finalmente, freqüentar o quinto ano primário, preparatório para o Exame de Admissão ao Ginásio, na ENRJ.

Em Juazeiro me matriculei na Escola Normal Rural fazendo o 5º Ano primário, o qual preparava para o Exame de Admissão ao Primeiro Ano Complementar, como era chamado, naquele tempo, a etapa escolar preparatória para o ingresso no Curso Normal.

A sua coragem aliada à persistência e renúncia a pequenos prazeres próprios da adolescência lhes asseguraram a confiança irrestrita da mãe, o que se constitui espaço para a construção cada vez mais plena da sua autonomia.

Na cidade de Juazeiro a pesquisada se defronta mais uma vez com a discriminação da mulher (e pelas próprias mulheres). Nos centros maiores, como Juazeiro e Crato, os ginásios haviam sido criados para atender à demanda masculina. Na sociedade patriarcal a formação da mulher deveria ser outra, adequada à função que lhe era reservada. Conforme as representações socialmente construídas já analisadas nos estudos de gênero, elas seriam: ser esposa e companheira do homem, sua confidente e aliada na luta da vida; ser mãe, gerar e cuidar de seus filhos, ser a primeira mestra destes; ser conselheira de sua prole preparando-os para se tornarem cidadãos a serviço da pátria; ser dona e reguladora da economia de sua casa, com todos os demais deveres correlativos a cada uma destas funções.

Em 1954 fizemos nossa mudança para Juazeiro, pois a Mamã pretendia promover o estudo para todos os filhos. Assim, ela alugou uma casa na Rua São Luís, e, em seguida, veio a comprar a mesma. Era sua determinação colocar em prática todos os planos do Papai. [...] Quando chegamos a Juazeiro eu fui a Escola Normal Rural e fiz minha matrícula de meus irmãos. Continuei estudando fiz os anos complementares seguido dos anos normais tendo-os concluído em 1959.

A pesquisada descreve a Juazeiro dessa época como

“uma cidade muito grande e populosa, com um centro comercial bem desenvolvido o que nos permitiu observar outras formas de trabalho, o serviço de ouro onde além de várias oficinas nas quais só trabalhavam homens, as jovens levavam para a sua casa numa gaveta ouro e solda e o equipamento e fabricavam os cordões de “ouro 14”. Outras trabalhavam com chapéu de palha. Outras Senhoras trabalhavam com flores artificiais de papel para ornamentação dos santos por ocasião da renovação do Coração de Jesus. Também era comum as famílias plantarem hortas em seus quintais que eram vendidas aos mercadores que faziam a revenda no mercado a partir das 6:00 h da manhã.

Ali encontramos a Dona Amália que exercia uma disciplina com organização e método. Mantinha a Escola funcionando em harmonia e perfeita ordem e assegurava aos professores a possibilidade de desempenhar o seu papel nas classes, satisfatoriamente. Verificava-se assiduidade e pontualidade entre todo o corpo docente e discente. Não estranhei aquele modelo de disciplina ordem e respeito por já conhecer em casa. Isto garantia a aprendizagem de todos os alunos com tal eficiência que passei na seleção da Escola de Enfermagem da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro em 1960 sem fazer nenhuma preparação.

O pesquisador concede, então, a palavra a Merandolina que passa a discorrer sobre o que, no seu entender, era a ENRJ.

Estudar sempre foi uma atividade importante tínhamos muitas disciplinas:

Português com Dona Mundinha Paiva, **Matemática** com Dona Maria Meneses, **Francês** com Professor Alexandre Moreira Passos, **Latim** com o Professor Lapércio Eudes Moreira, **Inglês**, com Dona Zuila Belém,



Fonte: Arquivo Merandolin F.Barros – formandos(as) da turma de 1959 durante em uma foto durante ama aula de Atividades Rurais.

Atividades rurais com Dona Ivone Souza. Compreendia o estudo de horticultura, fruticultura, criação animais domésticos e prática de granja e pocilgas. Um dia na semana com a teoria e outro com a prática.

Práticas agrícolas uma disciplina que causava muita expectativa porque era dada pelo Professor José Néri da Rocha.

Como Professor de **Filosofia** e **Sociologia**, tínhamos o Padre Cícero Fernandes Coutinho.

Pequenas indústrias caseiras com Dona Heloisa Coelho: Naquele tempo a geladeira não estava ao alcance de todos e era necessário as técnicas de conservação dos alimentos Doces, compotas, requeijão ou queijo de manteiga improvisado, Licores.

Geografia com a Professora Dona Iracema Gonçalves, além da teoria ela gostava de pedir a construção de mapas que eu executava pontualmente e com exatidão. No último semestre ela falou que ia se aposentar e se eu não gostaria de lecionar Geografia, como eu já estava planejando ir estudar no Rio não aceitei.

Educação Artística com várias Professoras: eram confeccionados fantoche de papel machê, bolsas de macramê, xales e sapatinhos de lã.

Educação artística, cuja primeira professora ainda no Admissão foi Esmeralda Batista que desenhava a mão livre no tecido me chamando atenção por esta habilidade. As aulas de arte eram sempre as últimas isto era muito bom porque aliviava a fadiga mental, era um momento de descontração podia se conversar neste período embora eu permanecesse em silêncio.

Também tinha as aulas de **Música e Canto orfeônico**, onde estudávamos Hino do Brasil, Hino do Ceará, Hino da Independência, Hino da Escola Normal, Hino do Lavrador, que eram apresentados nas datas cívicas. Nossa acolhida na escola diariamente era feita sob o compasso harmonioso de vários Hinos entre eles o:

Hino Do Estudante Cearense

Letra: Filgueiras Lima

Música: Silva Novo

I – CORO

Ideal grandioso e puro
Ilumina o nosso afã
pelo Ceará do futuro
pelo Brasil de amanhã.

II

È chegado o momento da luta,
Mocidade vibrante e viril,
Este brado de angústia se escuta;
vinde, jovens, salvar o Brasil.

III

Pelejemos em prol da instrução,
Estudantes, patriotas em flor,
na batalha em que o livro é clarão,
quem mais sabe será vencedor.

IV

Antes os mares revoltos e fortes,
sob os céus estrelados e azuis
marcharão nossas rijas coortes,
aureoladas de glória e de luz.

Desenho com Dona Lúcia Vanda Veloso, eu não entendia qual a função destas atividades, mas observava o efeito de higiene mental e posteriormente verifiquei que os desenhos geométricos tinham aplicação na matemática. Havia também os desenhos de ampliação de modelos e do natural.

Por um período tivemos **Desenho e Pintura** com Dona Assunção Gonçalves, pintora habilidosa e criativa artista nas deleitava com seu trabalho e simpatia.

Religião com Estudo da Bíblia era ministrada pessoalmente por Dona Amália.

Outras disciplinas como **Economia Doméstica e Arte culinária, Educação Física**, orientavam a preparação de um álbum que era um verdadeiro compêndio de administração do lar e outro de Educação Física.

Higiene e Puericultura, uma disciplina importante que além de assegurar os conhecimentos necessários à preservação da saúde da criança deste o seu nascimento, constituía um recurso indispensável ao bom desempenho tanto da mãe como da Professora.

Psicologia da Educação e posteriormente Didática com Dona Marisa Alencar. Ela nos oferecia conhecimentos sobre o desenvolvimento psíquico da criança. Em relação à didática ela desenvolvia os procedimentos de aulas principalmente para as séries iniciais com recursos de desenhos que ia fazendo no quadro negro a mão livre. Eu ficava admirada com seu desempenho, mas, achava difícil é tanto que no estágio resolvi dar aula de Matemática para 4ª e 5ª Série porque dispensava o uso dos desenhos.

Com o assolamento da cidade de Juazeiro pela “Gripe asiática” que inesperadamente ceifou a vida tantas pessoas entre elas a de minha irmã de doze anos também estudante da Escola Normal Rural e diante do comodismo de tantas autoridades e cidadãos diante da epidemia, tomei uma decisão silenciosa.

No primeiro semestre do último ano do Normal fiz uma carta e enviei à Escola Ana Néri, no Rio de Janeiro pedindo o Programa do Vestibular para o Curso de Enfermagem. Recebi o programa e verifiquei que o conteúdo era compatível com os conhecimentos adquiridos na ENRJ. Solicitei a Irmã Nelí do Colégio Santa Terezinha o endereço das Irmãs da Ordem de Jesus Crucificado no Rio de Janeiro e viajei em busca deste sonho. Logo após chegar ao meu destino, fiz a inscrição e fiquei estudando por um mês, aguardando a seleção.

Ao passar na seleção fui residir no Internato que ficava situado na Praia de Botafogo. Uma paisagem encantadora na Baía de Guanabara em frente ao Pão de Açúcar. No primeiro semestre a Escola Ana Néri oferecia às alunas, independente das disciplinas específicas, Física e Química uma vez que estas matérias constituíam pré-requisitos para o curso.

Estudávamos durante o dia manhã e tarde e a noite tinha estudo na biblioteca uma vez por semana havia aula de música. Após o primeiro semestre passamos a ter estágio pela manhã e estudo teórico a tarde. Mensalmente nos reuníamos no salão para a Hora da Família com apresentação de poesias, músicas e dramatizações. Era sempre um momento alegre de grande descontração.

No primeiro semestre do último ano do Curso Normal fiz uma carta para a Escola Ana Néri, do Rio de Janeiro, pedindo o Programa do Vestibular para o Curso de Enfermagem. Recebi o programa e verifiquei que o conteúdo era compatível com os conhecimentos adquiridos na Escola Normal. Solicitei à Irmã Nelí, do Colégio Santa Terezinha, informações e o endereço das Irmãs da Congregação de Jesus Crucificado no Rio de Janeiro.

As qualidades de coragem e destemor de Merandolina assemelharam-se às de um trapezista que largando as mãos do parceiro se lança no ar com a expectativa de alcançar a barra que ele sabe que está lá à frente, mas que não está fixa, ela move-se no ar, indo e vindo num movimento oscilatório. E ela, com ingenuidade, frieza ou segurança continua a narrativa de sua incrível aventura: “Viajei logo após a conclusão do curso em Juazeiro e ao chegar ao Rio de Janeiro fiz imediatamente a inscrição e fiquei estudando por mais um mês, aguardando a seleção”.

Alcançará o atleta a barra? Suspense geral. Esta é a pergunta que fica calada no coração de todos da platéia, que assiste absorta ao espetáculo, enquanto o seu corpo avança livremente no ar, solto no espaço, em vôo magnífico.

Aprovada e classificada na seleção eu passei a residir no internato da Escola que ficava na Praia de Botafogo. Uma paisagem encantadora da Baía de Guanabara descortinava-se em frente com a visão magnífica do Pão de Açúcar. No primeiro semestre a Escola Ana Néri oferecia às alunas, independente das disciplinas específicas, Física e Química, uma vez que estas matérias constituíam pré-requisitos para outras do curso.

Na experiência do trapézio os parceiros baseiam as suas ações na harmoniosa sincronia que conseguem estabelecer com muito exercício e treino. Na sua experiência Merandolina conta que o seu grande Parceiro, em todas as empresas, sempre foi Jesus. Como experiência também real foi preciso harmoniosa sintonia que ela informa vir construindo desde a infância, quando procurava senti-lo em todas as manifestações da natureza na certeza de que a criação é uma forma manifestação do Criador.

Estudávamos durante o dia, manhã e tarde; à noite tínhamos estudo na biblioteca. Uma vez por semana havia aula de música. Após o primeiro semestre passamos a ter estágio pela manhã e estudo teórico à tarde. Mensalmente nos reuníamos no salão para a Hora da Família com apresentação de poesias, músicas e dramatizações. Era sempre um momento alegre e de grande descontração.

Mas, refletindo sob a lógica da racionalidade, mesmo sabendo que esta é uma construção social e que aprisiona o homem nas redes de suas relações, e que, em vez de promover igualdade, os desigualava, este foi um ato de muita coragem. A moça que saiu do sertão, prosseguiu a na sua trajetória, para frente e sempre mais para frente, buscando o sol que lhe disseram haver nascido para todos, como as ervas e as árvores, das quais ela entende bastante, e que manifestam o milagre da vida cada vez que a chuva cai sobre o sertão como uma benção divina, constituindo uma síntese através da qual o criador revela a sua presença.



Fonte: Arquivo de Circea Valderez Fernandes. Foto de alunasformandas da turma de 1959, trajando uniforme/indumentárias da aulas de Atividades Rurais. Da esquerda para direita, de pé: Circea Valderez, Maria Vitorino, Avani; sentadas: Nildeide e Franci Melo.

Terminei o curso de enfermagem 1963 e fui trabalhar no Acre. Por ocasião de minhas primeiras férias vim passar aqui no Juazeiro com a minha família. Coincidiu com o lançamento do livro de Dona Amália Xavier de Oliveira “O Padre Cícero que eu conheci”. Adquirit o livro e fui à residência dela, visitá-la e pedir que autografasse o livro. Ela me perguntou o que eu estava fazendo, ao que lhe respondi que tinha estudado enfermagem na Escola de Enfermagem Ana Néri, no Rio de Janeiro, e que estava trabalhando em Rio Branco, no Estado do Acre. Com visível descontentamento ela falou: “você não quis ser Professora?”. Respon-di-lhe, imediatamente, que na enfermagem também a gente ensina, na Escola de Enfermagem havia uma cadeira de Didática em função do convênio que a escola mantém com o Ministério de Educação.

Logo que possível, voltei ao Rio de Janeiro e na Escola Ana Néri, fiz Pedagogia e Didática durante o ano de 1966. Meu objetivo era prestar minha contribuição no magistério de meu país mesmo na área de saúde e atender a esta expectativa a meu respeito com Professora Diplomada pela Escola Normal Rural.

Ampliando-se a compreensão do conceito de educação, pode-se observar que esta ex-aluna também deu grande contribuição na área da educação e instrução, tanto no campo da saúde – enfermagem – de nível médio e superior, quanto no campo da educação regular na modalidade de ensino básico. A pesquisada ministrou aulas das disciplinas a seguir relacionadas, com indicação das respectivas escolas.

- Higiene e Puericultura, 1973 e 1974, na 3ª série do 2º Grau no Complexo Escolar do Segundo Grau – CESAME – Rio Branco-AC.
- Programa de Saúde, em 1974, no 1º Ano Básico 2º Grau no Complexo Escolar do Segundo Grau – CESAME – Rio Branco-AC.
- Assistente da Cadeira de Enfermagem Psiquiátrica (Graduação), na Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, 1967. Rio de Janeiro-RJ.

- Saúde Mental Aplicada à enfermagem (Graduação), na Escola de Enfermagem de Manaus, em 1976-1977. Manaus-AM.
- Enfermagem em Saúde Pública (Graduação), na Escola de Enfermagem de Manaus, em 1977. Manaus-AM.
- Enfermagem Psiquiátrica (Pós-Graduação), 1967, na Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, 1967. Rio de Janeiro-RJ.

Além do magistério, Merandolina desempenhou funções de Coordenadora do Iº Curso de Treinamento para Atendente de Enfermagem – Rio Branco-AC; Supervisora do Hospital Kennedy e Maternidade Bárbara Hiliodoro, Rio Branco-AC; Ensino e Diretora de Escola de Auxiliar de Enfermagem – Rio Branco-AC;

Aulas na Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, no Rio de Janeiro.

Programa de Saúde no Colégio das Irmãs, no Estado do Acre.

Programa de Saúde na Escola Normal, no Estado do Acre.

Higiene e Puericultura na Escola Normal, no Estado Acre.

Treinamento e Abertura de Cinco Hospitais na cidades de: Rio Branco, Brasiléia, Sena Madureira, Cruzeiro do Sul, e Feijó, no Estado do Acre.

Aulas na Escola de Enfermagem da Fundação Serviços de Saúde Pública, em Manaus-AM.

À pesquisada foi perguntado que contribuição ela havia dado para a educação, ao que ela respondeu:

Como contrapartida de tudo que me foi disponibilizado pela sociedade e, portanto, pelas gerações que me antecederam, materializados na forma de bens e serviços, inclusive a educação, eu sempre procurei dar a minha contribuição cidadã. Isto, com uma grande dedicação ao estudo e ao trabalho, espírito de disciplina, capacidade de decisão, autonomia e auto-suficiência que recebi de meus pais. Tinha um sonho de infância, um desejo de ser cientista; gostava de ver os desenhos de máquinas e motores nos livros de Física; eu esperava que com os conhecimentos adquiridos na escola, com esforço e persistência, chegasse algum dia a construir um invento que trouxesse uma contribuição para a humanidade. Mas algumas adversidades alteraram o curso dos meus estudos, ou melhor, fizeram-me redefinir o tipo de máquina com as quais eu deveria trabalhar e “recuperar”, através de “operações” de intervenção primária, secundária e terciária.

Então, foi-lhe perguntado o que a educação trouxe para ela. Novamente, a resposta soou como um agradecimento aos mestres pelo trabalho feito com competência, criatividade, e, sobretudo, alegria.

A educação nos acolheu em Juazeiro, e, com responsabilidade, competência, e sabedoria os abnegados professores(as), aliados à diretora Dona Amália Xavier de Oliveira, com honestidade, seriedade, disciplina e hierarquia asseguraram o fortalecimento de todas estas potencialidades e me comunicaram muitos conhecimentos teóricos e experiências de outros estudiosos que buscaram respostas para suas dúvidas e inquietações, e que, sobretudo, quiseram construir uma nova realidade proporcionando uma sociedade equitativa e feliz.

Quanto às atividades artísticas, hoje eu percebo que conferiram-me segurança e autonomia, porque, no processo de construção de cada objeto era demonstrada a possibilidade de aplicação prática destas habilidades que favoreciam a auto-

realização a curto prazo, pois a escolaridade, a educação formal, somente produzia resultados a médio e longo prazos. Em relação às atividades agrícolas além de poder estabelecer uma relação com a experiência vivida anteriormente, elas ofereciam uma fundamentação científica para desenvolver e fortalecer as práticas quando retornasse ao setor primário de produção.

O que mudou na educação em relação ao seu tempo? Foi-lhe pedido para fazer este esforço de comparação entre o passado e o presente para finalizar a entrevista.

No meu tempo de estudante, a Escola Pública era competente, enquanto que em relação à Escola Particular, escola dos ricos, haviam representações que a desqualificava como a de que era a escola do “**pagou, passou!**”. Na atualidade a situação se inverteu, de forma que é a escola particular de educação básica que aprova o maior número de candidatos nos Processos Seletivos para ingresso nas Universidades Brasileiras.

6. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A análise da prática educativa na ENRJ e de como esta influenciou na emancipação de suas alunas foi um longo caminho por nós percorrido. Para melhor situarmos o nosso objetivo no contexto sócio-cultural e educacional foi interessante (e necessário) fazermos uma retrospectiva histórica do Juazeiro, além do resgate da história do estabelecimento de ensino em si. Estas questões foram trabalhadas no segundo e terceiro capítulos e assinalam para as motivações que fizeram com que a Escola Normal Rural fosse instalada na cidade com o objetivo de formar professores para a escola rural de forma que fosse proporcionado à juventude juazeirense acesso à educação.

Uma leitura mais conseqüente, e, portanto crítica, da realidade do Juazeiro, não podia ser feita a partir dos seus aspectos superficiais e mais aparentes, de dados que se oferecem ao observador. Fez-se necessário, isto sim, que o objeto de estudo fosse cercado através de sucessivas aproximações procurando-se ir além das aparências, através de uma leitura polissêmica, visando-se a construção de um conhecimento novo.

Nesta reflexão consideramos a formação do Juazeiro a partir da chegada do Padre Cícero em 1872, o qual buscando desenvolver um trabalho de evangelização da população semeou os elementos que foram usados na construção de uma cultura específica. Com fortes traços característicos da religiosidade popular, esta foi desenvolvida pela população sertaneja romeira do interior nordestino.

Nesse tempo, a cidade santuário era um grande projeto educativo, onde a população vivia em permanente relação com o saber. Era um saber que se construía no dia a dia, na interação entre o Padre Cícero e os romeiros vindos de variados recantos nordestinos. Dessa forma o Padre aprendia com os romeiros que aprendiam com o Padre e entre si. O sentido do processo de formação social do Juazeiro era a realização do projeto “místico”, uma utopia que nascera e se desenvolvera enraizado nas condições materiais reais da localidade.

Entretanto, não podemos perder de vista que o contexto educacional brasileiro, nas primeiras décadas de século XX, foi marcado pela luta ideológica entre aqueles que defendiam uma educação laica, pública, gratuita e universal, formando uma corrente progressista ou renovadora e aqueles que eram a favor de um ensino de caráter religioso e moral – corrente tradicionalista ou conservadora (ROMANELLI, 1983, p. 130). Pela análise podemos afirmar que parte da população juazeirense bem como parte de seus representantes

políticos, eram simpatizantes da corrente tradicionalista de educação, até mesmo pela influência da cultura educacional dominante.

Como demonstramos no segundo capítulo, a educação secundária no Cariri, até o primeiro quartel do século XX, estava sob a responsabilidade da igreja, ofertada em escolas confessionais, pelo que, a formação oferecida nos estabelecimentos educacionais tinham forte conteúdo religioso e moral. A instalação da ENRJ na cidade foi fruto da contribuição pecuniária de representantes lúdimos da sociedade local. A escola criada tinha o seu projeto inspirado em ideais apresentados no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”⁸⁷, e no movimento da Escola Nova, introduzia na Região a co-educação na escola secundária e como princípio educativo e de aprendizagem a relação mais direta com o objeto de estudo e o saber, oferecendo aos alunos oportunidade de construir suas experiências, de contextualização dos conteúdos, como hoje é denominado, aprender a fazer fazendo.

A ENRJ, embora se tratasse de uma escola mista, se tornaria símbolo de um estabelecimento educacional voltado para a formação da mulher. O acesso das mulheres à educação escolarizada, no início do século XX, já se fazia sentir bem mais fortemente que nos períodos anteriores. No entanto no imaginário social, a mulher ainda era vista, basicamente, como aquela capaz de gerar filhos, de dirigir uma casa, cuidar de sua prole e do marido. A educação dada às mulheres deveria ser capaz de levá-las a melhor desempenhar esses papéis sociais, ensinar as primeiras letras às crianças e apresentá-las os princípios da doutrina formação cristã. A atividade profissional fora do lar, ainda que cada vez mais frequente, não deveria afastá-la destes papéis.

No caso em estudo, havia uma sintonia entre os princípios pedagógicos seguidos pela ENRJ e os anseios da comunidade até a década de 1960⁸⁸, no que se refere aos papéis sociais destinados ao gênero feminino. A prática educativa desenvolvida na ENRJ não destoava significativamente do que era esperado do sexo feminino. A educação praticada pela ENRJ não colocavam em questão o modelo feminino construído historicamente pelos setores hegemônicos como a igreja católica e o Estado. Formar mulheres obedientes, modestas, submissas, religiosas e cristãs que propagassem na família e na sociedade estes valores era o

⁸⁷ O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional” foi fruto das Conferências Nacionais de Educação realizadas pela ABE – Associação Brasileira de Educadores. A primeira delas foi realizada em Curitiba no ano de 1927. As mais famosas foram a IV e V, das quais resultou o Manifesto (ROMANELLI, p. 130).

⁸⁸ O Golpe de Estado em 1964 cerceando a liberdade dos cidadãos provocou a reflexão nos segmentos médios e maior politização das classes populares, com isto, ocorreram grandes mudanças na sociedade. A partir da década de 1970 ficou conhecida como a era do “Milagre Brasileiro”, a participação popular foi ampliada e, da mesma forma, o acesso à escola, para responder às demandas do setor econômico.

compromisso das escolas formadoras de professores(as).

Mediante prática educativa calcada no respeito, na obediência, no silêncio e no exemplo, as educandas absorviam valores e preconceitos que definiam um modo determinado de ser mulher. Através dessas práticas educativas os corpos das alunas eram moldados ao papel de gênero que lhes era destinado. Ao absorverem posturas, gestos, maneiras de andar, formas de se dirigirem ao outro (professor, colegas, superiores, etc.), as alunas absorviam também marcas e características que com certeza as acompanhariam por toda vida. Isto porque, como diz Foucault (1999), a modelagem dos corpos, seu disciplinamento, tem como objetivo torná-lo útil, produtivo para determinados fins.

A pesquisa permite afirmar que alguns conteúdos cognitivos cedo podem ter se apagado das mentes daquelas jovens, mas, os valores morais e cristãos que assimilaram ao longo de sua formação, tiveram efeitos mais duradouros e permanentes. Isto porque ao longo dos depoimentos todas se declararam católicas, seguidoras dos ensinamentos cristãos. Com a formação religiosa oferecida a escola vislumbrava-se além de atender os princípios pedagógicos e religiosos curriculares, a possibilidade de disseminação dos valores morais e cristãos; respondendo, também, os anseios da parte da comunidade.

Para assegurar-se de que oferecia bom preparo para as alunas a ENRJ mantinha, além do curso de formação de professoras ruralistas, um Curso Doméstico para a formação de donas de casa, equiparado ao Colégio São Rafael de Fortaleza. Este curso funcionava nas instalações do Pensionato Santa Terezinha⁸⁹. A certificação das alunas concludentes era feita conjuntamente na solenidade de diplomação das professorandas (OLIVEIRA, 1984, p. 162).

Os depoimentos revelam que algumas ex-alunas depois de formadas constituíram família tornando-se esposas e mães dedicadas, combinando a vida do lar com a atividade de docência - geralmente no curso primário. As ex-alunas não se desviaram do que era socialmente esperado delas. Em fim, os resultados deste estudo permitem ver que a prática educativa desenvolvida na ENRJ ao reforçar a idéia de que a identidade feminina é definida a partir da biologia, contribuiu para moldar suas alunas aos papéis sociais de dona de casa, esposa e mãe.

Porque não perguntamos a estas mulheres, as professoras, a razão de não terem casado? Qual seria o sentido desse ardor sacerdotal: seria somente a busca do sonho de servir

⁸⁹ O Pensionato Santa Terezinha foi criado em fevereiro de 1935 com a finalidade de receber alunas da ENRJ de cidades vizinhas. No primeiro ano de funcionamento recebeu 12 alunas. Era responsável pelo pensionato a Prof^{ma} Amália Xavier de Oliveira (OLIVEIRA, 1984, p. 39).

à pátria...? Não seria, talvez, uma forma de fugir de uma outra realidade, também não muito auspiciosa para as mulheres, aspecto da vida social e cultural que produzia além da desigualdade entre os homens, criando uma dicotomia do tipo “ricos e pobres”, a desigualdade entre os homens e as mulheres, a qual se torna mais grave quando as duas são vêm combinadas: ser mulher e ser pobre. Neste sentido, não se deve esquecer que estamos no Nordeste, na Região que produziu mulheres independentes, verdadeiras heroínas como: Jovita Feitosa, Raquel de Queiroz, Maria Tomásia, Maria de Araújo, Bárbara de Alencar, Amélia Pedroso Bembem⁹⁰, Ana Néri, e outras tantas mulheres que poderiam compor um panteão. Estas mulheres não aceitaram a total dependência dos homens, elas tinham mais esclarecimento do que a média das mulheres e tinham consciência de se constituírem uma elite (escol feminina).

Valba Gondim, interrogada na entrevista sobre o fato de muitas professoras da ENRJ não terem casado, externa o pensamento de que elas não ficaram solteiras à falta de pretendentes, contrariando as representações sociais existentes acerca do celibato das professoras. Isto abre a perspectiva ou reforça a idéia de que elas não casaram porque não quiseram, por motivos os quais podemos conjecturar, como a seguir: por alimentar o sonho que faz a jovem esperar o “príncipe encantado”, ou seja, um rapaz galante, educado, que não tenha incorporado muito bem os valores patriarcais e machistas; por aguardar que apareça um rapaz de seu mesmo nível educacional, social e econômico; para manter um status social e/ou econômico; para preservar a sua relativa autonomia; e, enfim, para sentir-se livre no sentido de buscar a realização pessoal e emancipar-se como ser humano.

As entrevistadas, quando inquiridas sobre as suas vidas afetivas responderam que estavam sempre muito ocupadas, enquanto eram alunas, com os estudos e a sua formação; enquanto eram docentes, com o estudo e o preparo das aulas, a correção de trabalhos, de sorte que não tinham tempo para pensar nisto (namoro); em alguns casos, foi acrescentado que quando ocorreu de lembrarem-se, perceberam que já era extemporâneo. Observa-se, portanto, que estas mulheres tinham projetos de vida, que, às vezes, guardavam silenciosamente e nos quais se colocavam como protagonistas, atrizes, sujeitos ativos, produtivos e políticos, tomando elas suas próprias decisões, fundamentadas racionalmente, acorde com a sua formação. Estamos, assim, diante da uma constatação do fato de haverem estas mulheres conquistado a emancipação.

⁹⁰ Primeira mulher cearense e a segunda no Brasil a formar-se em medicina, em 1981, na Escola de Medicina da Bahia, a mais antiga do País. O pai de Amélia a acompanhava nas longas viagens a cavalo até Fortaleza onde esta embarcava no navio para Salvador.

Em relação à questão: como a formação recebida na ENRJ contribuiu para que suas mulheres conquistassem espaços de emancipação? Vemos em todos os casos estudados como mesmo tratando-se de uma sociedade patriarcalista onde são estabelecidos comportamentos padronizados na perspectiva do gênero, nas relações entre gerações no interior das famílias, parece prevalecer o “instinto paterno”. Aguçado pela percepção das condições de indigna inferioridade da mulher que agora é vista na condição de filha, os pais sempre encontram uma forma de subverter a ordem social para redimir suas filhas, fazendo prevalecer o instinto de defesa da prole. Foi assim com Valba, com Merandolina. No caso de Assunção, por ter perdido os pais muito cedo, não é possível fazer um julgamento.

A ENRJ procurou sempre por meio das normas disciplinares e da prática pedagógica, como as comemorações e celebrações, ações diversificadas onde destacava-se a criatividade de seus docentes, orientar as suas alunas no sentido de viverem sob os ensinamentos da doutrina cristã e católica. Ao colocar Maria como modelo feminino a ser seguido, imprimiu no substrato biológico (sexo) de suas almas certas características que, com certeza, contribuíram para formar suas identidades de gênero uma vez que, como afirma Scott (1990 p. 07) “o gênero... é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”.

Um projeto de formação de professoras, onde estas fossem preparadas para suas funções e disciplinadas, era adequado para a sociedade juazeirense onde os homens reconheciam a necessidade da mulher na procriação, alimentação e cuidados do bebê; a sua importância na educação dos filhos e transmissão da cultura; a sua utilidade na manutenção do lar, execução das tarefas ligadas à higiene, alimentação e guarda da residência. As representações das alunas da ENRJ refletem o quanto elas assimilavam essa compreensão e a reproduziam em suas relações pessoais e profissionais: “[...] os trabalhos domésticos são próprios das mulheres enobrecendo a sua vida na sociedade” (O LAVRADOR, 1942, p. 6); “[...] a mulher nasceu para o lar, deve portanto saber, além de tudo cozinhar bem, pois somente assim poderá agradar seu esposo com bons pratos [...]” (O LAVRADOR, 1937, p. 6); “É a mãe principalmente que cabe a maior responsabilidade, pois, é a ela que acha confiada esta sublime e enobrecedora tarefa criar filhos fortes, física e espiritualmente. (O LAVRADOR, 1945, p. 3). Na sociedade patriarcal o homem é senhor absoluto, para algumas funções a mulher é considerada necessária, para outras ela é apenas útil. Mas, em todos os casos, ela não chega a ser reconhecida e suficientemente valorizada, melhor dizendo, o reconhecimento e valorização eram consoantes o “estatuto” do patriarcalismo, o qual estabelecia limites restritos em relação aos espaços de liberdade da mulher.

Por outro lado, a ENRJ contribuía, também, significativamente, para a manutenção e reprodução dessa situação no momento em que inculcava e reforçava nas alunas, através de um trabalho de domesticação, os papéis que eram atribuídos socialmente às mulheres. O currículo praticado nessa escola levava as educandas a incorporarem a idéia de magistério como “sacerdócio”, “apostolado”; a educação como uma ação “redentora”, o(a) professor(a) como “soldado de Cristo”, “mártir”, vítima que se oferece para o “sacrifício”, numa visão tipicamente salvacionista, como evidenciam as representações das alunas acerca de educação, da escola e do magistério veiculadas no jornal escolar: “O mestre de hoje é o mártir de nossos dias. Ele representa um cordeiro que se imola num sacrifício exaustivo e quase ininterrupto” (O LAVRADOR, 1945, p. 1); “São os mestres soldados de Cristo, pois, muitas vezes, não hesitam em abandonar os seus, para ensinar as criancinhas inexperientes o sol da vida, ‘a instrução’” (O LAVRADOR, 1943, p. 6). Nestas e noutras falas, os mestres são comparados a verdadeiros soldados que devem lutar sem temer para destruir os “princípios errôneos”, debelando as trevas da ignorância, ou seja, lutar, com abnegação e renúncia, numa verdadeira cruzada pela educação.

Fica bem explícita a visão salvacionista da educação no texto a seguir, apresentado pela aluna do curso normal, Zeneida Saraiva, onde educação é compara à religião e a missão do professor ao apostolado:

Que bela e nobre missão é o magistério! Por isso, num frêmito de entusiasmo, abraçarei com a abnegação e a coragem de um **missionário**, que se lança às regiões mais longínquas, sem temer as noites tenebrosas, sem temer os rigores da natureza, sem temer, enfim, a fadiga, a fome e a sede, afim de propagar a **luz sacrossanta do Evangelho**. Assim, procedendo, cooperarei, de certo, para elevar meu Brasil grande Que bela e belo píncaros da **Glória**. E assim como a embarcação não teme a fúria dos revoltos mares, também não temerei os espinhos que me ofertar a **ardorosa missão**, porque eles tecerão a corôa – emblema da dôr, que me há de orlar a fronte, assim como **corôado o meu doce Jesus**. [...] (O Lavrador, 1945:4) .

Ao mesmo tempo em que evidencia a perspectiva salvacionista o texto deixa perceber a ausência da dimensão política e emancipatória no projeto. Desenvolvendo um trabalho pelo qual eram naturalizadas as relações de subordinação e dominação da mulher pelo homem, a escola é por nós entendida como um projeto construído pelos homens (masculino) voltado para a reprodução da sua dominação e desenvolvido pelas mulheres. Atesta bem esta inferência o fato de ser bem reduzido o número de rapazes cursando o normal. Deles era esperado outro tipo de participação social. Vê-se, portanto, que a dominação que os homens exercem sobre as mulheres extrapola o domínio do plano material e físico avançando sobre o cultural e simbólico, pelo que só muito lentamente poderá ser

superada. Assim, a partir destas considerações, ou seja, a escola como um projeto masculino, e desde que o magistério é exercido principalmente por mulheres e o curso normal freqüentado preferencialmente por moças, não se pode afirmar que a formação recebida na ENRJ contribuía de forma definitiva para a emancipação das alunas como mulheres e como seres humanos.

O trabalho desenvolvido na escola adquiriu o reconhecimento da comunidade e da sua vizinhança. Este reconhecimento pode ser avaliado pela memória dos eventos realizados como: festa junina comemorando o aniversário da escola; festa de diplomação das normalistas sempre com muita pompa; coroação de Nossa Senhora em 31 de maio, após um mês de homenagens filiais; desfiles cívicos de 7 de setembro; o dia da árvore, etc. Pela viva forma como são lembradas pelos ex-alunos e pelo repertório de ocorrências que são relatadas observa-se que a escola marcou a vida de muita gente. Até a década de 1970, não havia quase outra alternativas para os jovens que aspiravam formação escolar de nível secundário.

A formação oferecida ENRJ respondia, portanto, aos princípios educacionais historicamente condicionados e às necessidades práticas da sociedade em determinado momento histórico, no que diz respeito ao que era esperado do *ser feminino*.

Penso que a influência da formação recebida formalmente na escola em relação à prática docente é bastante relativa, isto, pelo fato de que os(as) alunos(as) nem sempre conseguem atribuir-lhes significados. O argumento é que a escola enquanto responsável pelo processo de educação formal trabalha os conteúdos oficiais com a mediação de discursos pedagógicos os quais nem sempre encontram referências ou significados na mundi-visão do alunado. Assim, não sendo bem incorporados esses saberes, permanecem com o aluno aqueles saberes construídos na sua experiência social. Em relação aos saberes docentes, como a experiência das alunas no campo das relações escolares é no papel de aluna, ela incorpora como modelo de prática docente o papel representado pelos(as) seus professores(as), os quais obedecem a certo padrão, os quais são, também, socialmente determinados; talvez isto possa explicar porque as mudanças na educação e na escola são tão lentas.

Em relação ao Curso Normal Rural instalado em Juazeiro os registros dão conta de que nas décadas de trinta, quarenta e início de cinquenta, alguns médicos, engenheiros, juristas e padres deram aulas em disciplinas específicas como Educação Econômica, Educação Sanitária, Agricultura e Indústrias Rurais, Práticas Agrícolas, Psicologia Educacional, Anatomia, Latim, Francês e Inglês. Alguns destes foram nomeados pelo Estado,

outros, deram a sua contribuição sem maiores preocupações com a vinculação ao Estado⁹¹. Entretanto, no final da década de cinquenta e década de sessenta, era rara a presença masculina na docência.

A criação de Escolas Normais a partir de meados do século XIX veio responder, portanto, à demanda pela formação da mulher para melhor desempenho de suas funções como dona de casa, companheira e mãe. Da mesma forma, veio atender os reclamos da carência de professores tendo em vista a contínua evasão dos homens dessa atividade para se dedicarem às funções que surgem em decorrência da urbanização e industrialização e na crescente atividade comercial, consideradas mais masculinas e com melhores níveis de remuneração. Poucos foram os alunos do sexo masculino que cursaram o Normal Rural⁹².

À medida que as mulheres vão saindo dos espaços privados para serem educadas, a sociedade começa a articular um novo discurso aproximando a instituição escolar da instituição familiar e estabelecendo as semelhanças das funções educativas e maternas. A educação que antes era feita por homens, padres e leigos, vai se transformando paulatinamente em trabalho de mulher. O novo discurso articulado de adequação da mulher a função visa justificar a sua saída do lar.

Na ENRJ, o corpo docente inicialmente formado de profissionais liberais (médicos, engenheiros, advogados, dentistas, etc) padres e normalistas, filhos(as) da terra e alguns que para ela afluíram atraídos pelo seu progresso, principalmente de ordem econômica, a partir dos anos 40 e 50 foi, aos poucos, sendo substituído por professoras normalistas ruralistas, formadas na própria escola nos anos anteriores. Assim, à medida que o quadro docente é renovado, verifica-se um aumento da presença feminina. A escola foi incorporando suas ex-alunas ao quadro de docentes, tanto substituindo professores que se afastavam, como em

⁹¹ Entre aqueles que deram contribuição à escola como docente é interessante citar os nomes de personalidades como: Mons. Joviniano da Costa Barreto, Mons. José Alves de Lima, Pe. Antonio Feitosa, Pe. Cícero Fernandes Coutinho, Pe. Francisco Murilo Correia de Sá Barreto, Pe. José Alves de Oliveira, Dr. Plácido Aderaldo Castelo (Direito), Dr. Gregório Calou de Sá Barreto (D), Dr. Jacinto Botelho de Sousa (Agrônomo), Dr. Edwar Teixeira Ferrer (D), Dr. Vicente Xavier de Oliveira (Engenheiro), Dr. Sebastião da Paixão (A), Dr. Manuel Belém de Figueiredo (Farmacêutico), Dr. Mário Malzzoni (M), Dr. Possidônio Bem (M), Dr. Mozart Cardozo de Alencar (M), Dr. Geneílides Matos (M), Dr. e Dr. Geraldo Menezes Barbosa (Odontólogo).

⁹² A Escola Normal Rural de Juazeiro (ENRJ) do ano de sua instalação até 1973, quando foi extinto o Curso Normal Rural, formou somente cinco “normalistas” do sexo masculino (1938 – José Sebastião da Paixão; 1939 – Elias Rodrigues Sobral; 1947 – Robson Santino de Oliveira; e 1959 – Wilson Saraiva Moreira; 1962 – Francisco Assis Pereira), destes, não há vivente. Merece destaque, dentre estes, a participação do Professor e ex-aluno, normalista ruralista, Elias Rodrigues Sobral que acompanhou toda a trajetória da escola, como Secretário e também como professor. Na década de sessenta ele criou a sua própria escola, o Grêmio Monsenhor Joviniano Barreto, que administrou até sentir-se sem condições físicas e materiais para permanecer em exercício. Não havia na família quem o sucedesse, cuidou para que a escola fosse encampada pelo município, que recebeu o seu patrimônio como doação.

decorrência do crescimento do número de alunos matriculados no estabelecimento.

Estas novas professoras, egressas da escola que retornam como docentes, são também oriundas da elite local, salvo raras exceções.

Como seus mestres elas não possuíam, por ocasião do seu ingresso, habilitação para o exercício do magistério no ensino secundário. Não obstante serem mulheres e formadas na própria escola, o ensino na ENRJ não perdeu qualidade. Pelo contrario, a tendência foi melhorar, à medida que as novas professoras eram encaminhadas para cursos de formação complementar, e, mediante a realização dos Exames de Suficiência⁹³, ou depois de frequentarem os cursos intensivos ministrados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES⁹⁴, eram habilitadas legalmente para este nível de ensino (secundário).

No que diz respeito à formação de professores(as) ruralistas, ou seja, à educação do campo, o movimento educacional que nos anos 20 assume a denominação de “ruralismo pedagógico” e se estende até os anos 40, não surge em decorrência de crise na agricultura ou na pecuária, como uma resposta para os problemas ou interesses intrínsecos ao campo, mas como alternativa para a crise da economia urbana que não consegue absorver no mercado de trabalho o contingente populacional que aflui do campo ou quando o poder central precisa se sustentar e legitimar-se em bases rurais, o que aconteceu no início do século XX, com o populismo⁹⁵ político. Assim, apesar do discurso veiculado, a educação rural não era defendida como um fim em si mesmo, mas como um meio para resolver outros problemas sociais e políticos relacionados aos interesses dos segmentos urbanos dominantes (CALAZANS, 1993):

⁹³ Coube ao Presidente Café Filho regulamentar a realização dos exames de suficiência para o exercício do magistério nos cursos secundários pela Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955. Determina este instrumento que esses exames fossem realizados em regiões onde não houvesse professores licenciados por faculdade de filosofia. A Portaria Ministerial nº 115, de 20 de abril de 1955, baixou instruções relativas à realização dos exames de suficiência, estabelecendo que, sempre que possível, precedendo os exames de suficiência, seriam realizados cursos intensivos com a finalidade de orientação dos candidatos.

⁹⁴ A CADES foi criada pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953 e assinado pelo Presidente Getúlio Vargas com o objetivo de elevar o nível do ensino secundário, bem como difundi-lo. O Decreto apresenta como meios para a realização de seus objetivos, entre outras atividades: promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e diretores de estabelecimentos de ensino secundário; conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a ‘professores secundários, a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento no País ou no exterior; promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino, a fim de ajustá-los aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio; elaborar material didático para as escolas secundárias; organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas para dar assistência e estabelecimentos distantes dos grandes centros; incentivar a criação e o desenvolvimento dos serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário; divulgar atos e experiências de interesse do ensino secundário; e promover o intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros.

⁹⁵ O populismo foi uma política, largamente difundida durante o Estado Novo, fundada no aliciamento das classes sociais de menor poder aquisitivo,

Na época da criação da ENRJ, o Ceará e o Juazeiro não podem ser incluído neste primeiro caso (análise feita no segundo capítulo: A gênese de uma cultura singular) e os motivos apresentados no segundo caso não influenciariam suficientemente a criação da escola. A respeito deste projeto de formação, pode-se dizer que ele foi construído racionalmente, era uma abstração, para ser implantação numa realidade empírica que não havia sido determinada até o momento de sua criação. A idéia do Professor Moreira de Sousa em relação a este projeto era interiorizar a educação, formar professores(as) que pudessem e quisessem exercer o magistério no interior cearense⁹⁶.

Pode-se dizer que, enquanto proposta, o projeto da ENRJ era coerente com a compreensão de educação do Padre Cícero⁹⁷, aquela educação que ele aspirava para a população que se fixava em Juazeiro, por achá-la apropriada às suas peculiaridades. No entanto, no processo de execução do projeto no município, desde o início, foi-se incorporando à proposta elementos do contexto urbano local mediante o currículo oculto que brotava do conjunto das relações sociais, econômicas e culturais, de sorte que a escola foi, desde cedo, assumindo claro comprometimento com os interesses citadinos; comprometendo o sentido da sua criação: “educar o homem do campo, no campo, pelo campo e para o campo”; colocando-se enquanto projeto educacional a serviço da elite, responsável direta pela sua implementação. Para este segmento, a principal função da escola era repassar a ideologia hegemônica reproduzindo a sua dominação.

Compreendemos que o projeto da ENRJ executado em Juazeiro era, na verdade, um projeto de escola urbana. Mesmo nesse município e a despeito da compreensão do Padre Cícero, o seu currículo estava impregnado pela ideologia hegemônica e servia aos interesses da elite detentora dos meios de produção urbanos e rurais. Por essa razão esse projeto nunca poderia ser adequado aos interesses e às necessidades dos trabalhadores sertanejos do campo ou dele oriundos.

⁹⁶ Cf. CASTELO, P.A. *O Ensino Rural no Ceará*. Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1951, pp. 06-10 (*passim*) Dr. Plácido Aderaldo Castelo, Diretor da ENRJ, expressa fiel e claramente os ideais dos ruralistas Alberto Torres, Sud Menucci e do Dr. Moreira de Sousa, expoente do movimento no Ceará: “ Este estabelecimento que se cogita instalar no nosso Estado vem contribuir para [...] a progressiva adaptação e fixação do homem ao meio, capacitando-o, por meio de uma instrução adequada, acorde com suas necessidades, em consonância com os imperativos mesológicos, étnicos e sociais do Nordeste, a ser um fator positivo na produção e desenvolvimento econômico. O plano de organização de Escola Normal Rural deverá orientar-se fortemente pelas nossas condições particulares de vida e colimas fornecer professores esclarecidos quanto às necessidade das zonas rurais a que se destinam. A educação é função do meio. Visa a produzir valores, não parasitas letrados como foi no passado e é, mais atenuado, no presente. [...] É necessário formar professores que não tenham as vistas permanentemente voltadas para a cidade (p. 08).

⁹⁷ Cf. os considerandos do **Decreto nº 1.218 de 10 de Janeiro de 1934 – DOE de 11/01/1934** (*Crea no Estado uma Escola Normal Rural*).

A proposta adotada na ENRJ refletia o paradoxo: uma escola urbana que adota um Regulamento e Regimento Interno construídos segundo interesses rurais, com pretensões de formar professores(as) para educar o homem do campo, executada por profissionais liberais sem vínculos efetivos com o campo e sem formação específica (habilitação) para a docência. Um alunado constituído em sua maioria por jovens da classe média urbana e uma minoria de jovens de origem e cultura eminentemente rural, estes últimos, expulsos ou em vias de expulsão do meio rural pela deterioração das condições de vida e produção, que procuravam, na cidade, a educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social (BARROS, 2003).

Nesta escola cobravam-se dos alunos oriundos do meio rural as mesmas atitudes, posturas e conhecimentos esperados das crianças citadinas. Dessa forma, os saberes dos primeiros, próprios do mundo rural, não eram valorizados, e assim, era inevitável que estes alunos apresentassem um “handicap”, o qual era interpretado como inferioridade individual e cultural, uma situação de pobreza, afinal, era dessa forma que se via o meio rural em relação ao meio urbano (O LAVRADOR, 1950, nº 101, p.01)⁹⁸. Tratando o diferente como se fosse igual criavam-se as condições para justificar atitudes desvalorativas pautadas no preconceito e fundamentar a necessidade de “civilizar” a população romeira, e sob este pretexto, fazia-se a domesticação.

Com esta justificativa impunha-se, também, uma nova identidade a este segmento de alunos em nome da “civildade”, por conseguinte, alienando-os. Negar ao indivíduo a sua própria história é uma forma de violência simbólica utilizada para assegurar a dominação interclasses. Assim é que o projeto de escola ruralista (ENRJ) implantado no município foi paulatinamente deixando de representar os ideais proclamados e se tornando mais um instrumento nas mãos da elite, que dele se utilizava para construção e reprodução da sua hegemonia.

Não precisava ser muito crítico para observar que os(as) docentes dispensavam tratamento privilegiado a algumas crianças como uma deferência ao *status* conferido pelos títulos, ocupações e poder aquisitivo de seus pais, o que era representado através de suas atitudes, de suas falas e de suas ações⁹⁹. Esta atitude e postura em relação ao tratamento diferenciado dispensado aos filhos dos trabalhadores subalternos e pequenos proprietários

⁹⁸ Cf. BARBOSA, G. Menezes. Juazeiro – um problema sociológico. ‘O LAVRADOR’, nº 101, 11/11/1950, p. 01.

⁹⁹ Estas observações estão expressas na parte 4. Itinerários de formação e emancipação humana, item 4.1. A educação como sobrevivência e busca de mobilidade social.

rurais, sugere uma identidade de classe entre os docentes e a pequena burguesia - profissionais liberais e autônomos como os médios, pequenos empresários industriais e comerciais. Assim a desigualdade social era desvelada, e ao mesmo tempo, também, as práticas de que a escola se vale para desempenhar o seu papel na reprodução de todas as formas de desigualdade – econômica, social, cultural, étnica, de gênero.

Finalmente, o que dizer em relação aos saberes que podem ser retirados das histórias de vida das ex-alunas da ENRJ, pesquisadas, professoras e profissionais bem sucedidas desta mesma escola? Como estes saberes podem iluminar a prática docente na atualidades e subsidiar as políticas públicas?

Pensar o processo ensino-aprendizagem é pensar sobre as múltiplas relações que envolvem as pessoas e as informações em diferentes contextos. O ensino-aprendizagem coloca em relação os aprendizes e os educadores. Além destes, outras pessoas, de forma menos direta, compõem a alma da pedagogia, os funcionários, os gestores escolares, os administradores vinculados às Secretarias municipais e de Estado, os pais e a comunidade. Estas pessoas estabelecem relações e nestas vão reproduzindo e reinventando as representações acerca dos papéis que representam, do que seja escola e do que significa ensinar e aprender. Essas interações são mediadas pelas informações, acadêmicas ou não.

Na sala de aula as informações corporificam os currículos na forma de conteúdos disciplinares. Eles constituem aquilo que deve ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Estabelecidos e proclamados oficialmente como necessários ainda que os alunos, os agentes educativos escolares, os representantes das famílias e da comunidade não tenham participado de sua escolha e inclusão no currículo.

Os programas das disciplinas são justificados como indispensáveis para os sujeitos-aprendentes, porque contribuem para: a) sua “hominização”, b) desenvolvimentos de singularidades como pessoa, c) socialização-aquisição de valores culturais e participação política (CHARLOT, 2000).

A escola, com esta função, caracteriza-se como **instituição educativa**.

No imaginário acerca da instituição escolar, compete aos professores “dar a matéria” para o que conta com o esforço dos alunos, aos quais compete aprender. Neste imaginário parece que o aluno não é contemplado num aspecto essencial, o aluno não é visto como sujeito-desejante, de forma que o tratamento dispensado nas salas de aulas (as práticas) não os motiva para as aprendizagens que são oferecidas.

A conseqüência lógica do desenrolar do processo é o crescimento dos desencontros entre professores e alunos e o aparecimento de um quadro do desempenho dos alunos conhecido como fracasso escolar. Mas de quem é o fracasso? Geralmente ele é atribuído ao aluno, a sua diversidade biológica, às suas condições sociais, deficiência cultural, pouco interesse, condições econômicas, etc. De um ponto de vista mais crítico a causa do fracasso é atribuída em ultima instancia ao sistema, à ideologia dominante e, também, ao despreparo do professor.

Estudos já realizados dão conta de que não se trata de encontrar culpados. O caminho para as transformações necessárias é reconhecer que somos todos responsáveis e, portanto, temos todos como dever trabalhar pela escola que queremos.

Fazer com que o ensino aprendido se torne mais prazeroso para todas as pessoas envolvidas, requer a mobilização de todos no sentido da construção do conhecimento juntos, a partir dos saberes-objeto, tornando cada vivência um alvo do saber independente das ferramentas de saber disponibilizadas – livros, revistas, jornais, etc.

Na simplicidade de suas vidas e pelos caminhos diversos que tiveram que trilhar, as pesquisadas conseguem perceber sempre como positivos os resultados de suas interações, atribuindo-lhes significados e tomando-as como uma relação com o saber. Reside neste aspecto o valor das experiências vividas e narradas pelas ex-alunas pesquisadas, as quais foram interpretadas como de grande valor epistemológico. Com isto, elas trazem uma rica contribuição para entendimento da crise que vive a escola e o magistério na atualidade. Esta crise pode ser caracterizada pela falta de sentido que os jovens encontram no processo educativo escolar.

Compreendemos, com Charlot (2000), que são formas de relações epistêmicas com o saber: a) apropriar-se dos conteúdos intelectuais que existem em textos impressos, como os livros, saber-objeto que parece existir em si mesmo; b) capacitar-se a usar um objeto de forma pertinente, pela vivencia, sem que o eu reflexivo comande; c) entrar em relação com as pessoas, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir, reflexivamente, uma imagem de si mesmo (o produto do aprendizado não pode ser separado da relação). Segundo essa compreensão, “[...] entre o sujeito epistêmico e o saber não prevalecem influencias do meio e, sim, relações do sujeito com o mundo, com outros sujeitos e com ele mesmo. Relacionar-se com o mundo é apoderar-se dele, é transformá-lo por meio das atividades e da intersubjetividade”.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem entre nós prevalece a idéia da obrigação do aluno aprender e, por correspondência, a obrigação do professor ensinar. Mesmo sendo a escola compreendida como espaço de escritos, da apropriação de bens culturais, científicos e tecnológicos que a humanidade acumulou historicamente e não como um espaço para socialização – como sua finalidade – ou de práticas assistenciais de cuidados e tolerância, nela dinamizam-se desejos. Isto nos leva a colocar, como se fosse nova, a questão: afinal, o que é a escola e qual é o seu papel no mundo (globalizado atual)?

O individuo, ser cognoscente, sujeito-aprendente, com um corpo em atividade, ser intersubjetivo é também um ser vivo **desejante de**. É a dinâmica desse **desejo de** que o mobiliza, aproximando-o e afastando-o dos saberes-objeto e constituindo-se assim na força propulsora da atividade, corporal, relacional, intelectual.

O processo ensino-aprendizagem deve ser preservado, analisado, compreendido e desenvolvido, como algo da maior importância nas escolas, definidores que são do seu papel (da escola) na sociedade. No entanto, há inúmeros aspectos os quais considerados poderão tornar o processo efetivo e prazeroso. O desejo dos professores e dos alunos no interior das escolas devem ser tomados como referencial de análise, bem como outras formas de relação com o saber ligadas à aprendizagem.

Como nada disto que foi escrito é novidade, resta como sentido da reflexão e como problemática a necessidade de implementação destas idéias na sala de aula. Para tanto se faz mister construir caminhos adequados para o processo de mudança. Questões como a do afastamento da escola das atividades intelectuais, do seu envolvimento com outras relações nas quais entram os corpos, as intersubjetividades devem ser tomados como atendimento aos desejos da sociedade que por motivos de ordem do processo sócio-econômico, que não cabe aqui discutir, eles foram introduzidos nas escolas **atualizando** as suas funções como organismo social.

A ENRJ foi fiel à sua proposta pedagógica inicial até o ano de 1973; eu me refiro aqui à proposta real, não ao plano ideal que orientou a sua implementação. A partir desta data e por força da Lei nº 5.692/71, implantada no ano de 1972, ela deixou de oferecer o Curso Normal Rural para oferecer o normal pedagógico, ou seja, Curso de Formação de Professores para as Séries Iniciais do 1º Grau, atendendo aos reclamos da sociedade brasileira na sua globalidade.

Esta análise que efetuamos, naturalmente é uma leitura pessoal por mais que tenha me esforçado no sentido de apropriação dos saberes socialmente produzidos, é preciso que sejam construídas outras versões desta realidade, que esta produção seja complementada em suas lacunas. A nossa preocupação esteve voltada para o conhecimento dos aspectos sócio-antropológicos e políticos da educação, com a particularidade de havermos colocado a nossa lupa sobre a questão da formação de professores(as) ruralista na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte entre os anos de 1934 a 1973 e da contribuição dessa formação para a conquista da emancipação como atributo humano.

Nesse tópico você deve responder diretamente a questão central da pesquisa.

- Destacar as contribuições: a academia, produção teórica; aos elaboradores das políticas públicas de educação; aos profissionais da educação; aos educandos; a sociedade.
- Levantar as limitações de sua pesquisa;
- Destaque sugestões de novas pesquisas, novos trabalhos e outros.

Acho que tem alguns pontos colocados nesse tópico conclusivo que destoam de seu objetivo.

No meu ponto de vista, talvez, necessitasse refazê-lo.

Agora, devo destacar sua competência, seriedade em assumir compromissos, dedicação ao trabalho acadêmico, humildade e compromisso com a educação. Foi gratificante apreender e trabalhar com você. **6.**

BIBLIOGRAFIA E FONTES

Fonte Oral

Entrevistas realizadas

- Prof^a Maria Assunção Gonçalves – Formanda da turma de 1938
- Prof^a Raimunda Paiva Cruz - Formanda da turma de 1940
- Prof^a Valba Gondim de Souza - Formanda da turma de 1950
- Prof^a Merandolina Ferreira Barros - Formanda da turma de 1959

Depoimentos

Madre Neli Sobreira da Silveira - Formanda da turma de 1937

Fontes Hemerográficas

O LAVRADOR – Órgão do Clube ASgrícola “AlbertoTorres” da Escola Normal Rural, fundado em 14 de junho de 1934. (nº 101, de Nov de 1950)

. ‘O LAVRADOR’, nº 101, 11/11/1950, p. 01.

Documentos Escolares

INSTITUTO EDUCACIONAL DE JUAZEIRO - Livro de Atas: Juazeiro, 1933.

ESCOLA NORMAL RURAL - Livro de Atas de Colação de Grau (1937 a 1985)

ESCOLA NORMAL RURAL – Livro de Registros de Ocorrências

ESCOLA NORMAL RURAL – Livro de Termos de Visitas

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ALENCAR, Generosa F. e MENEZES, M^a de Fátima. *Dossiê Pe Cícero e Floro Bartolomeu*. Brasília:1995.

ALVES, *Juazeiro, Cidade Mística*. Fortaleza: Revista do Instituto do Ceará, 1948.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. 2^a reimp., Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____, Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. In. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp. 80-98, Jan/Jun, 2002. (trabalho publicado nos Anais do Encontro Internacional – Políticas Educativas e Curriculares; Ermesinde, Portugal – 28 de maio de 2002).

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão, “*Mulheres letradas e missionárias da luz: formação da professora nas Escolas Normais Rurais do Ceará em idos de 1930^a 1960*. Tese de Doutorado Fortaleza: Unioversidade Federal do Ceará, 2006.

ARAUJO, Maria de Lourdes de. *A cidade do Padre Cícero: trabalho e fé*. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional), Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, 2005.

ARAÚJO, Raimundo de. *Mulheres de Juazeiro: Biografias*. Gráfica Editora Royal: Juazeiro do Norte, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Escola cidadania e participação no campo*. Em aberto, Brasília nº 9, Set., 1982.

BAKHTIN, Michail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Annablume, 2002.

BARBOSA, G. Menezes. Juazeiro – um problema sociológico. ‘O LAVRADOR’, nº 101, 11/11/1950, p. 01.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Luitgarde Oliveira C., *Juazeiro do Padre Cícero: A terra da mãe de Deus*. 2ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2008.

BARROS, Pedro F. *Educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social: representações de atores e instituições*. Fortaleza: Dissertação (Mestrado em Sociologia) UFC, 2003.

_____, Pedro F. “Breve Histórico da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte”, (Resgate histórico da escola para integrar o Projeto Político Pedagógico e proposta para recredenciamento do Centro Educacional Prof. Moreira de Souza”, Juazeiro do Norte, 2003.

_____, “Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: significados atribuídos”. *Tendências: Caderno de Ciências Sociais - V.2, n. 1 (jul/2004) - Crato*, 2004. Publicação do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Humanidades, da Universidade Regional do Cariri.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. 2.ed. São Paulo: Difel, 1977.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 9.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta e AMADO, Janaína. *História oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

_____, PASSERON, Jean-Claude, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____, Esboço de uma teoria da prática. In ORTIZ, Renato. (Org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo : Atica, 1983. p. 46-81.

_____, (et. al.) *A profissão de sociólogo: Preliminares epistemológicos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

BRAGA, Antonio Mendes da Costa. *Padre Cícero: sociologia de um padre, antropologia de um santo*. Bauru,SP: Edusc, 2008. (Coleção Ciências Sociais)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação* 33ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Coleção Primeiros Passos)

BRITO, Maria Socorro. *Mudanças na organização do espaço: o novo e o velho Cariri canavieiro cearense*. Fortaleza: IOCE, 1985.

BURKE, Peter. (org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1992; e *História e teoria social*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In.; THERRIEN, J. DAMASCENO, M. N. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993

CARVALHO, Maria Socorro Tavares de. Caminhada da Pastoral na Igreja do Ceará nos Séculos XIX e XX: desafios e perspectivas, In DUMOULIN, A. e FORTI, M.C. PAGAN. *Anais do III Simpósio Internacional sobre o PE Cícero do Juazeiro: E... quem é ele?*, realizado de 18 a 22 de Julho em Juazeiro do Norte.-CE, de 2004 286p.

CASTELO, Plácido A. *O ensino rural no Ceará*. Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1951.

_____, *História do Ensino no Ceará*, Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970 - Monografia nº 22. - Coleção Instituto do Ceará.

CATANI, Denice Bárbara et al. (Org) *Docência, Memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Roger. *A história da cultura: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990; e *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

COELHO NETO, José Teixeira. *O que é utopia*. São Paulo: Abril Cultural:Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos: 47).

COSTA, Sylvio de S.Gadelha et al. (Orgs) *Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade II*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me Agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo. v.23. n.1/2. p.185-198. Jan./dez. 1997.

DA MATTA, Robert. O ofício do etnólogo, ou como ter “antropological blues”. In: NUNES (org) *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.23-25.

DE BEAUVOIR, Simone *O segundo sexo*. 4ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. 2 vols. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000, 2002.

DELLA CAVA, Ralph. *Milagre em Joazeiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

DIAS, Odila L. da S. Teoria e método dos estudos feministas: perspectivas históricas e hermenêuticas do cotidiano. In COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI. Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 39-53.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia* 11ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fename, 1978.

- EDWIGES, José Sávio Sampaio. *Padre Cícero e a verdadeira origem da 'povoação de Joazeiro*. Fortaleza: Premium, 2008.
- ELIADE, N. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo; Martins Fontes: 1992.
- FERREIRA, Aurélio B.H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975 (1ª Ed. 7ª impressão)
- FIGUEIREDO, João B. A. *Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- FIGUEIREDO, José Nilton de. *A Consagração da vida: formação das comunidades de pequenos agricultores na Chapada do Araripe*. Crato: Província, 2002.
- FIORENZA, Elisabeth Schüssler. *As origens cristãs a partir da mulher: uma nova hermenêutica*. São Paulo: Paulinas, 1992.
- _____, Elisabeth Schüssler. Quebrando o silêncio: a mulher se torna visível. *Concilium*, Petrópolis, n. 202, p. 8(618)-23(633), 1985/6.
- FONSECA, Cláudia. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 2000.
- FORTI, Maria do Carmo P. *Maria do Juazeiro: a beata do milagre*. São Paulo: Annablume, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A mensagem de Paulo Freire – teoria e prática da libertação – Textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP – Porto: Editora Nova Crítica, 1977.*
- _____, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER H. G., *Verdade e método*, 4ed. Trad. Flávio P. Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GEERTZ, Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.
- GUIMARÃES, Dodora, In: GONÇALVES, Assunção. O Padre Cícero que eu também conheci. Juazeiro do Norte - CE: Tupigraf, 01/06/2006.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vertice, 1990.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- HURSSERL, E. 1980. Elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. In: *Husserl. Coleção os Pensadores*. São paulo: Editora Abril.

- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____, Marie-Christine. História de vida como projeto e as “histórias de vida a serviço de projetos”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.2, p.11-23, jul/dez. 1999.
- _____, As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. In. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.
- KOLLING, Edgar Jorge. *Por uma educação básica do campo*. Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- KUNZ, Martini. Pe Cicero na literatura de cordel. *Anais do Seminário 150 anos do Padre Cicero*. Fortaleza RVC Gráfica e Editora: 1994.
- LARROSA, J. Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Abr, 2002, nº 19.
- LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, Enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997, 265-274
- LIMA, M. S. Lucena. Assunção Gonçalves: entre a educação e a arte. Trabalho apresentado no Encontro Cearense de Historiadores da Educação: Vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais. Barbalha: 2008. VII ECHE, Livro de Resumos, Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- LIMA, M. Socorro Lucena. Assunção Gonçalves: uma grande educadora. Juazeiro do Norte: Edições Ipec/URCA, 1998
- LOURENÇO FILHO, M. Bergström. *A formação de professores: da escola normal à escola de educação*. Coleção Lourenço Filho 4. Organização Ruy Lourenço Filho. Brasília-DF: Inep/MEC, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectivas pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____, Mulheres na sala de aula In. PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9ed. São Paulo: Contexto, 2007. pag. 443-481.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eda. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Roberto Sidnei, *Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- _____, *Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MACHADO, P.T.G. *Cartório como fonte de Pesquisa*. Juazeiro do Norte: G.Royal, 1994
- MAGALHÃES JUNIOR, A. Germano e FARIAS, Isabel M^a. Sabino. Memórias e cotidiano: os escritos de Amália Xavier de Oliveira sobre a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

- In. VASCONCELOS, José Gerardo (Org.) *História da educação no Nordeste brasileiro*. Fortaleza: Edições UFC, 2006.
- MARRE, J.L. História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*, v. 3, p. 55-88, 1991.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa* vol.30, n.2, São Paulo, Maio/Ago. 2004.
- MARX Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos: a questão judaica*, 1989.
- NUVENS, Plácido C. Pe Cícero e a religião. *Anais do Seminário 150 anos do Padre Cícero*. Fortaleza RVC Gráfica e Editora: 1994. (p. 28-29)
- OLIVEIRA, Amália Xavier de. *História da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte*. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1984.
- _____, Entrevista concedida por Amália Xavier de Oliveira para o Núcleo de Documentação Cultural da UFC – (AXO/NUDOC), em 22/09/1983. Entrevistadores: Francisco M.Ribeiro e André Haguette, 03 fitas.
- PASSOS, Elizete Silva. *Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia – Salvador: NEIM/UFBA*, 1999. (coleção bahianas 4)
- PAZ, Renata Marinho. *As beatas do Padre Cícero: participação feminina leiga no movimento sócio-religioso de Juazeiro do Norte*. Juazeiro do Norte: Edições IPESC/URCA, 1998.
- PINHEIRO, Irineu. *Efemérides do Cariri*. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1963.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, 1989, 2 (3), p. 3-15.
- REIMER, Ivoni Richter. *O belo, as feras e o novo tempo*. São Leopoldo: CEBI, Petrópolis: Vozes, 2000.
- REZNIC, Luis. *Qual o lugar da História Local?* Artigo publicado em www.historialocal.pcom.br, acessado em 25/08/2004.
- RICOEUR, Paul. O passado tinha futuro. In MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Trad. e notas Flávia Nascimento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.369-378.
- ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1983.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B Rearticulando gênero e classe social. In COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 183-215.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*. Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v.20, n.2, p.71-99, 1995.
- SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

- SILVA, Antenor de Andrade. *Cartas do Padre Cícero (1877 – 1934)*, Salvador: E.P. Salesianas, 1982.
- SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira. *A escola normal no Ceará: Luzes e modernidade contra o atraso na Terra da Seca 1884-1922*. Fortaleza: Dissertação de Mestrado/UFC, 2001.
- SILVA, Mirelle Araújo da. *O pensamento pedagógico da Escola Nova na proposta de formação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (1934-1945)*. Monografia 2007 (Graduação em Pedagogia) Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará – UECE.
- SOBREIRA, Pe. Azarias. *O patriarca de Juazeiro*. São Paulo: Vozes, 1969.
- SOHIET, Rachel, História das mulheres. In CARDOSO, C. F. & VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296.
- SOROKIN, P. in BOUDON, P & BOURRICARD, P. *Dicionário Crítico de Sociologia*. São Paulo: Ática, 1993 Verbete: Mobilidade Social, P. 348-354.
- SOUZA, José Boaventura de. *Escola Normal Rural de Juazeiro: uma experiência pioneira*. IPESC, 1994.
- SOUZA, J. Ribamar Furtado de. & FURTADO, Eliane Dayse P. A educação e as políticas compensatórias no espaço rural: o célula da terra e o INCRA no Ceará. In COSTA, Sylvio de S.Gadelha et al. (Orgs) *Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade II*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TERRIEN, Jacques & DAMASCENO, M. Nobre (Coords). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).
- THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. 3 vols. São Paulo: Paz e Terra, 1997 (v. 1. 3 ed.), 1988 (v.2. 2 ed.), 2002 (v.3. 3 ed.); e *Costumes em comum*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da História*. São Paulo: Campus, 2002.
- VIEIRA, Sulamita. *Luiz Gonzaga: o sertão em movimento*. UFC, Tese 1999. (Doutorado em Sociologia).

(ANEXO I)

Dados Oficiais da Escola Normal Rural Juazeiro do Norte-CE

Decreto nº 1.218 de 10 de Janeiro de 1934 – DOE de 11/01/1934ⁱ

(Crea no Estado uma Escola Normal Rural).

Decreto nº 1.269 de 17 de Maio de 1934 – DOE de 17/05/1934ⁱⁱ

(Expede o Regulamento da Escola Normal do Estado).

Tornada oficial pelo Decreto nº 1.278, de 11 de Junho de 1934 – DOE de 12/06/1934ⁱⁱⁱ

(Considera oficial a Escola Normal Rural, mantida, parcialmente, pelo Instituto Educacional, de Juazeiro). (A escola Normal Rural é oficialmente encampada pelo Instituto Educacional).

Estatutos do Instituto Educacional, de Juazeiro do Norte^{iv}

Inauguração oficial da Escola Normal Rural do Estado, em Juazeiro – 13/06/1934^v

Fundação do Internato Santa Terezinha – 08/02/1935.

(com a função de abrigar as moças de cidades vizinhas que vinham estudar na ENRJ – Iniciou atividades com 12)

Curriculo da Escola Normal Rural^{vi}

Regulamento da Escola Normal Rural

Art. 4º - O curso normal compreende três anos, com as seguintes cadeiras:

01. Língua Vernácula
02. Matemática
03. Fisiografia, Antropogeografia e História do Brasil
04. Ciências Físicas e Naturais
05. Educação Sanitária
06. Psicologia Educacional e Metodologia
07. Agricultura
08. Educação Econômica
09. Desenho e Trabalhos Manuais
10. Música e Cultura Física

Art. 5º - A distribuição do ensino obedecerá a seguinte ordem:

Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte Disciplinas do Curso Normal Rural (1934-1954)

1º Ano	2º Ano	3º Ano
01. Língua Vernácula 02. Matemática 03. Noções de Fisiografia Geral e Especial do Brasil 04. História do Brasil 05. Antropogeografia 06. Desenho 07. Trabalhos Manuais 08. Música 09. Cultura Física	01. Língua Vernácula 02. Matemática 03. Fisiogeografia do Brasil 04. Antropogeografia 05. Ciências Física e Naturais 06. Desenho 07. Trabalhos Manuais 08. Música 09. Cultura Física	01. Educação Sanitária 02. Psicologia Educacional 03. Metodologia 04. Agricultura 05. Indústrias Rurais 06. Educação Econômica 07. Desenho 08. Trabalhos Manuais 09. Música 10. Cultura Física

Fonte: Anais da Semana Ruralista de Juazeiro. Fortaleza-CE: Imprensa Oficial, 1938. p. 147-149.

O curso complementar, de caráter propedêutico, abrange dois anos, com as seguintes disciplinas¹⁰⁰

Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte
Disciplinas do Curso Complementar (1934-1953)

1º Ano	2º ano
1. Matemática 2. Geografia 3. Francês 4. Música 5. Educação Física 6. Desenho 7. Trabalhos Manuais 8. Práticas Agrícolas	1. Português 2. Matemática 3. História do Brasil 4. Francês 5. Música 6. Educação Física 7. Desenho 8. Trabalhos Manuais 9. Práticas Agrícolas

Fonte: LOURENÇO FILHO, M. B. *A formação de professores*. Brasília-DF: Inep/MEC, 2001. p. 83.

Art. 89 – Anexos à Escola Normal Rural haverá um curso primário e um complementar, nos moldes dos já existentes na Escola Normal Pedro II, cujo regimen de provas, exames e promoções se adotarão, por ora, naquela instituição.

Parágrafo Único – Todo ensino nesses cursos será orientado no sentido do melhor conhecimento do solo e das culturas que lhe são apropriadas, com o uso de livros, métodos e exercícios práticos conducentes à finalidade essencialmente agrícola.

Art. 90 – O curso complementar valerá por uma preparação para ser atingido o curso normal, adotando-se desde cedo, no mesmo, medidas tendentes a despertar no aluno o espírito de amor pelas atividades do campo. O primário, onde os futuros professores se exercitarão, praticando o ensino conveniente aos interesses da população rural, servirá de modelo aos que depois se venham a instalar nas zonas agrícolas do Estado.

A direção sentindo a crise do ensino na escola, representada pela migração dos alunos para os estabelecimentos que ofereciam o curso ginásial, e a sua repercussão econômico-financeira, encaminha à Diretoria do Ensino Rural, que tinha como titular o Dr. Hugo Catunda, um plano de reforma do currículo que visava principalmente a sua adequação ao ensino ginásial. A proposta introduzia, após o curso primário, quatro anos e estudos secundários, nos moldes do curso ginásial, mas conservando a orientação ruralista, seguidos do Curso Técnico Rural profissionalizante de dois anos¹⁰¹. Já a partir de 1954 começa a ser implantado o Curso Secundário, em caráter de experiência, precedendo o Curso Normal Rural. Confirmada a expectativa e aprovada a proposta de reforma, a partir de 1955 a escola passa a funcionar oferecendo o Curso Secundário e o Curso Técnico.

¹⁰⁰ LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *A formação de professores: da escola normal à escola de educação*. Brasília-DF: Inep/MEC, 2001. p. 83.

¹⁰¹ OLIVEIRA, Amália Xavier de. *Op. Cit.*: p. 231.

Entretanto, em 1956 a escola é autorizada a funcionar com o curso ginásial e em 1958 ela é encampada pelo Estado do Ceará com a denominação de Ginásio Estadual da Escola Normal Rural. Como decorrência destas transformações pelas quais passa a fazer parte da rede de ensino público estadual, o Curso Normal é novamente reformado, desta vez para maior uniformização das propostas e dos currículos de formação de professores através do ensino normal. A partir de 1960 a escola volta a oferecer o curso normal de três anos, conservando, no entanto, a sua orientação inicial, inclusive a denominação de Curso Normal Rural.

A **reforma Francisco Campos** foi efetivada através de vários decretos (1931/1932). Antes dela, o que havia eram os sistemas estaduais, que não se articulavam com o sistema central até mesmo porque não havia uma política nacional de educação. Este foi um dos principais alvos das críticas do movimento renovador. Nesse contexto, o ensino secundário, quase sem organização, não passava de curso preparatório de caráter e alcance meramente propedêutico.

A reforma do **ensino secundário** (Francisco Campos) foi proposta inicialmente pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932. Na exposição de motivos apresenta como finalidade do ensino secundário “[...] a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional constituindo no seu espírito todo um sistema hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras” (ROMANELLI, 1983, P.135). O resultado disso foi a implantação de um currículo enciclopédico, denotando uma **distorção das funções da escola secundária** e uma caracterização nitidamente elitista. Isto aliado ao rígido e exigente sistema de avaliação tornava o processo de escolarização altamente seletivo.

A reforma Francisco Campos teve o mérito de haver conferido estrutura orgânica nacional ao ensino secundário, comercial e superior. Em relação ao curso secundário, estabelece o currículo seriado; frequência obrigatória; dois ciclos, um fundamental (de 5 anos) e outro complementar (de 2 anos), e a exigência de habilitação neles para ingresso no ensino superior; equiparação de todos os colégios oficiais ao Colégio Pedro II (escola de referência) mediante a inspeção federal¹⁰², conferindo esta mesma oportunidade, nos mesmos moldes, às escolas particulares (p. 135).

Entretanto, a reforma cria um ponto de estrangulamento no ensino médio, para todo o sistema educacional. Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava esse acesso. Talvez seja esta uma das fortes razões que orientava a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional. E essa foi a razão pela qual a Escola Normal Rural entrou em crise no início da década de 50 (após 1952), levando a sua diretora a propor uma reforma do currículo, implantada em caráter experimental em 1954 e efetivada

¹⁰² A reforma estabelece normas para realização da inspeção federal e cria a carreira do inspetor; organiza a estrutura do sistema de inspeção e equiparação de escolas.

em 1955, após sua aprovação pela Diretoria do Ensino Rural.

Ora, a ENRJ era uma **escola profissional** e nela era oferecido o ensino primário e o curso de formação de professores ruralistas. Acontece que a reforma deixou marginalizadas essas duas modalidades de ensino e os outros ramos do ensino profissional. Na prática a reforma organizou o sistema educacional das elites.

A obrigatoriedade dos **exames de admissão** ao ensino médio, no qual se exigia conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, importava em reconhecer a nulidade desta.

A **criação da ENRJ**, e, portanto, a expansão do ensino e a sua renovação em Juazeiro estavam subordinadas ao jogo de forças manipuladas pela nova burguesia industrial (que exigiam inovações de toda ordem) e parte da velha aristocracia liberal (ainda apegada às velhas concepções) na estrutura do poder.

Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte

Disciplinas do Curso Secundário

1 Ano	2 ° Ano	3° Ano	4° Ano
01. Português	01. Português	01. Português	01. Português
02. Matemática	02. Matemática	02. Matemática	02. Matemática
03. Geografia Geral	03. Geografia Geral	03. Geografia do Brasil	03. Geografia
04. História do Brasil	04. História Geral	04. História Geral	04. História do Brasil
05. Francês	05. Francês	05. Francês	05. Francês
06. Latim	06. Latim	06. Latim	06. Latim
07. Música	07. Inglês	07. Inglês	07. Inglês
08. Educação Física	08. Música	08. Música	08. Música
09. Desenho	09. Educação Física	09. Ciências Naturais	09. Ciências Naturais
10. Trabalhos Manuais	10. Desenho	10. Educação Física	10. Educação Física
11. Atividades Rurais	11. Trabalhos Manuais	11. Desenho	11. Desenho
12. Religião	12. Atividades Rurais	12. Economia Doméstica	12. Economia Doméstica
	13. Religião	13. Atividades Rurais	13. Atividades Rurais
		14. Religião	14. Religião

Fonte: Diário da Escola Normal Rural, 1948-1955 (pág. 28v e 44v.)

Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte
Disciplinas do Curso Técnico Rural

1º Ano	2º ano
01. Sociologia 02. Biologia e Higiene 03. Agricultura 04. Psicologia Educacional 05. Música 06. Religião 07. Educação Física 08. Pequenas Indústrias 09. Atividades Rurais 10. Utilidades Domésticas	01. Educação Econômica 02. Desenho 03. Agricultura (Ind.Rurais) 04. Psicologia Educacional 05. Música 06. Religião 07. Educação Física 08. Práticas Escolares 09. Atividades Rurais 10. Educação Sanitária 11. Decoração

Fonte: Diário da Escola Normal Rural, 1948-1955 (pág. 28v e 44v.)

Com a República se tornou necessário ampliar o corpo eleitoral, com isso as oposições se fortalecem a partir de meados da década de 10. O movimento **Conhecimento com Entusiasmo** passou a ser associado à incapacidade. Isso reforça o pensamento da elite contra as camadas populares. Isto representa, ao mesmo tempo, a ideologia do capitalismo que atribui ao sujeito a incapacidade de incluir-se quando na verdade o problema é da própria estrutura do capitalismo que é excludente.

O **escolanovismo** é como uma armadilha lançada às classes populares pela ascendente burguesia industrial. O **Entusiasmo pela Educação** se transforma no **Otimismo Pedagógico** dos especialistas em educação (mas estes ficam somente na discussão).

Inspiração no humanismo das letras e no enciclopedismo do iluminismo e do positivismo.

A grande inovação é a laicização do ensino público, fruto da separação entre o Estado e a igreja. O grande problema do ensino secundário é a formação dos seus quadros docentes. Essa questão será discutida no Manifesto (1932) e levará à criação urgente das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Notas

ⁱ Anais da Semana Ruralista de Juazeiro (Instalada por iniciativa da “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres”, na cidade de Juazeiro, do Ceará, em 22 de Julho de 1935) Fortaleza-CE: Imprensa Oficial, 1938. p. 147-149.

ⁱⁱ Id., *ibid*, p. 149-165.

ⁱⁱⁱ Decreto nº 1.278, de 11 de Junho de 1934. Diário Oficial – Estado do Ceará, 12 de Junho de 1934, Fortaleza-CE, p. 198.

^{iv} CASTELLO, Plácido Aderaldo. *O Ensino Rural no Ceará*. Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1951, p. 10-18. Cf.: Livro de Atas do Instituto Educacional, de Juazeiro, p. 05-18.

^v OLIVEIRA, Amália Xavier de. *História da Escola Normal de Juazeiro do Norte*. Fortaleza-CE: Secretaria de Cultura e Desporto, 1984.

^{vi} Regulamento da Escola Normal Rural, Art. 4º e 5º. In.: Anais da Semana Ruralista de Juazeiro. Fortaleza-CE: Imprensa Oficial, 1938. p. 151-152.