

**UNIVERSIDADE TIRADENTES  
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANDERSON TEIXEIRA DE SOUZA**

**A MEMÓRIA REVELANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS: REPRESENTAÇÕES DA  
CONFIGURAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE ARACAJU – DÉCADA DE 1980**

**ARACAJU – 2015**

**A MEMÓRIA REVELANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS: REPRESENTAÇÕES DA  
CONFIGURAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE ARACAJU – DÉCADA DE 1980**

**ANDERSON TEIXEIRA DE SOUZA**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

**PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> RAYLANE ANDREZA DIAS NAVARRO BARRETO**

**ARACAJU - 2015**

**A MEMÓRIA REVELANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS: REPRESENTAÇÕES DA  
CONFIGURAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE ARACAJU – DÉCADA DE 1980**

ANDERSON TEIXEIRA DE SOUZA

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

APROVADA EM: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (UNIT)  
(Orientadora)

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Giana Lange do Amaral (UFPEL)  
(Membro Externo da Banca)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dinamara Garcia Feldens (UNIT)  
(Membro Interno da Banca)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas (UFS)  
(Membro Suplente da Banca)

729m

Souza, Anderson Teixeira de

A memória revelando práticas educativas: representações da configuração docente na cidade de Aracaju – Década de 1980 / Anderson Teixeira de Souza; orientação [de] Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Aracaju-SE.

186 p. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, 2015.

1. Educação Primária-Aracaju. 2. História e memória de professoras. 3. Práticas Educativas. 4. Saberes e modos de educar. I. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto [orienta.]. II. Universidade Tiradentes.

CDU 37(813.7)

Bibliotecária Alda Teresa Nunes de Freitas CRB-5/1279

Dedico esta obra ao meu adorado Deus;  
À minha amada e saudosa mãe Kátia Teixeira (*in memorian*);  
Ao meu amado e saudoso avô Jessé Teixeira (*in memorian*);  
À minha amada e saudosa avó Ione Teixeira (*in memorian*);  
À minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raylane Andreza Dias Navarro Barreto;  
A todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta conquista!

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, que me permitiu o dom da vida e conseqüentemente tudo o que vivenciei até hoje. A Ele dirijo a minha maior e eterna gratidão.

À minha saudosa e amada mãe Kátia Teixeira (*in memorian*) pelo seu amor incondicional e por ter me preparado para o mundo. Muito do que sou agradeço a ela. Neste momento, nenhuma palavra pode expressar o amor e a saudade que sinto. Mesmo não estando mais entre nós, para mim a ausência nunca significou esquecimento. Pela mãe maravilhosa que sempre foi e pelo amor que sempre senti e continuarei sentindo, dedico a ela esta vitória!

Aos meus avós maternos, Jessé Teixeira (*in memorian*) e Ione Teixeira (*in memorian*), por tudo que sempre fizeram por mim, em especial pelo amor, cuidados, confiança e investimentos. A vocês devo muito!

Ao meu irmão Matheus Teixeira, pela paciência e por ter suportado os meus momentos de stress, além da minha “ausência” durante esses dois anos de estudo.

Aos demais familiares, que direta ou indiretamente participaram desta conquista.

A todos os amigos que sempre torceram por mim.

A todos aqueles que foram meus professores, assim como aos que foram meus colegas de classe, desde o Jardim de Infância até o Mestrado, em especial aos mais próximos.

A todas as nove professoras que participaram deste jogo de quebra-cabeça. Vocês foram peças fundamentais.

A Hugo Xavier, por me conceder sua atenção, carinho, respeito e amizade sempre. Você é uma daquelas pessoas raras, que sempre está pronta para ajudar não importa a quem. Ter pessoas especiais ao nosso lado facilita a nossa caminhada. Obrigado por tudo.

À Universidade Tiradentes, pelo espaço, respeito e confiança que me foi concedido.

À minha querida e amada orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, por todos os benefícios a mim prestados, em especial por ter sido paciente e compreensiva durante toda a construção da minha dissertação.

A todos àqueles que de alguma forma contribuíram para a realização de mais um sonho que, hoje, torna-se realidade!

*“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rocha”. (CLARICE LISPECTOR, 1984, p. 25).*

## RESUMO

Nas últimas décadas, tem-se percebido no Brasil um maior interesse no que diz respeito às pesquisas realizadas com enfoque na formação de professores. Essas pesquisas que, em sua maioria transcorre pela investigação sobre as práticas e saberes da docência, compreendem a história de professores que construíram suas carreiras e que contribuíram para a História da Educação. Aqui, a compreensão permeia os fragmentos de histórias de professoras que construíram suas carreiras e que contribuíram para a História da Educação de Sergipe, em especial para a cidade de Aracaju, capital do Estado. Assim sendo, para esta pesquisa, o objeto de estudo corresponde à memória de nove professoras idosas e conseqüentemente aposentadas, representantes de uma geração de professores que atuaram no ensino escolar na década de 1980. A escolha em trabalhar com professoras que hoje vivenciam a última fase da vida, a velhice, recaiu em uma opção metodológica, fundamentada por Bosi (1994) em *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. Neste sentido, o objetivo geral foi compreender como foram estabelecidos os saberes e modos de educar entre as professoras atuantes nas cinco primeiras séries do ensino escolar, em meio à década de 1980 na cidade de Aracaju. Com o intuito de compor esta página da educação sergipana, foi necessário mapear as produções historiográficas voltadas à educação em Sergipe, em especial aquelas que elegem a cidade de Aracaju; analisar a memória como objeto, assim como fonte que compõe um estudo historiográfico acerca da educação; e interpretar as lembranças/memórias de professoras, hoje idosas aposentadas, que atuaram na educação primária na cidade e década já mencionadas. Para tanto, recorri às pesquisas bibliográfica e documental, bem como à metodologia da história oral que, segundo Alberti (2004) trata-se de um instrumento de constituição de fontes. Para atender aos objetivos propostos, foram entrevistadas nove professoras, número utilizado a partir do critério de “saturação” segundo Bertaux (1980). O referencial teórico segue os pressupostos da História Cultural Francesa tendo como principais conceitos: práticas, representações e apropriação de Roger Chartier (2002), que satisfaz respectivamente aos modos de fazer, ver e reproduzir, tanto no que diz respeito aos objetos culturais quanto os sujeitos produtores e receptores de cultura. Também se revelaram importantes o conceito de memória coletiva de Halbwachs (2006), segundo o qual a memória se remete a um grupo, mesmo que por muitas vezes se mostre de forma particular, e a compreensão de Foucault (2012) acerca das relações de formação discursiva, que refletem em condições de exercícios de funções dos enunciados. Neste sentido foi possível dar a ver a narrativa histórica associada a documentos, o que permitiu constatar que os modos de educar constituídos por essas professoras, assemelham-se àqueles os quais elas vivenciaram enquanto alunas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aracaju. Educação Primária. História e Memória de Professoras. Práticas Educativas. Saberes e Modos de Educar.



## ABSTRACT

In recent decades, we have observed in Brazil increased interest with regard to research with a focus on teacher training. These surveys that mostly takes place through research on practices and teacher knowledge, understand the history teachers who have built their careers and who contributed to the History of Education. Here, understanding permeates the fragments of stories of teachers who have built their careers and who contributed to the History of Education of Sergipe, in particular for the city of Aracaju, the state capital. Therefore, for this study, the object of study corresponds to the memory of nine elderly and consequently retired teachers, representatives of a generation of teachers who worked in school education in the 1980. The choice to work with teachers who today live the last phase of life, old age, fell on a methodological option, supported by Bosi (1994) *Memory and Society: Old Memories*. In this sense, the overall goal was to understand how were established knowledge and ways of education among teachers working in the first five grades of school education through the 1980 in the city of Aracaju. In order to compose this page of Sergipe education, it was necessary to map the historiographical productions related to education in Sergipe, especially those who elect the city of Aracaju; analyze the memory as an object, as well as a source that makes up a historiographical study about education; and interpret the memories/teachers memories, now retired elderly, who worked in primary education in the city and decade already mentioned. Therefore, I turned to the bibliographical and documentary research, as well as the methodology of oral history that, according to Alberti (2004) it is a font creation tool. To meet the proposed objectives, nine teachers were interviewed number used at the discretion of "saturation" according to Bertaux (1980). The theoretical framework follows the assumptions of the French Cultural History and the main concepts: practices, representations and ownership of Roger Chartier (2002), which satisfies respectively the modes do, see and play, both with regard to cultural objects and subjects receptors and producing culture. Also proved important the concept of collective memory Halbwachs (2006), whereby the memory is referred to a group, even for often show a particular way, and the understanding of Foucault (2012) about the formation of relationships discursive, reflecting on the conditions set out functions exercises. In this sense it was possible to see the historical narrative associated with documents, which evidenced that the ways of education made up by these teachers, similar to those which they experienced as students.

**KEYWORDS:** Aracaju. Primary Education. Teaching History and Memory. Educational Practices. Knowledge and Ways of Educating.

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 - A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO SERGIPANA: MAPEANDO O BAÚ DE MEMÓRIAS E “BRINCANDO” COM AS HISTÓRIAS.....</b>	<b>37</b>
<b>3 - NARRATIVAS QUE FUNDAMENTAM “ESTÓRIAS” E “HISTÓRIAS”: OS CONTOS, AS IMAGENS E AS REPRESENTAÇÕES ENTRE O JOGO DE MEMÓRIAS.....</b>	<b>83</b>
3.1 O “ouvir contar”: professoras que abrem os seus baús de memórias para narrar as suas “histórias” .....	98
3.2 Por entre os seus baús de memórias as velhas vão historiando suas práticas.....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: a imagem foi revelada.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>183</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A Historiografia sergipana: Produções sobre a História da Educação (1916-2002).....	58
Tabela 2 – Mestrado em Educação (UFS): Dissertações defendidas (2002-2014).....	61
Tabela 3 – Doutorado em Educação (UFS): Teses defendidas (2011-2014).....	74
Tabela 4 – Mestrado em Educação (UNIT): Dissertações defendidas (2011-2014).....	77

## LISTA DE SIGLAS

- ABL** – Academia Brasileira de Letras
- ASL** - Academia Sergipana de Letras
- CBPE** – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
- COHAB** – Companhia de Habitação Popular
- DR** – Diretoria Regional de Educação
- EAB** – Educandário Americano Batista
- EMC** – Educação Moral e Cívica
- FACED** – Faculdade de Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IERB** - Instituto de Educação Rui Barbosa
- IPAE** - Instituto Pan-Americano de Ensino
- IHGS** - Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de alfabetização
- NPGED** – Núcleo de Pós-Graduação em Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPED** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- SEED** – Secretaria de Estado da Educação
- UFS** – Universidade Federal de Sergipe
- UNIT** – Universidade Tiradentes

## 1 INTRODUÇÃO

A narrativa<sup>1</sup> é limitada pela experiência, pela exigência de autenticidade, mas não é um reflexo do real, uma homologia direta do vivido, mas antes uma refração, condicionada pelas vicissitudes da memória. (AVELAR; SCHMIDT 2012, p. 55).

Entendida como uma forma complexa da memória, a narrativa autobiográfica relaciona-se aos aspectos cognitivos e emocionais do ser humano. A cada narrativa, o “eu” narrado ressignifica os fatos vividos, situando-os em novos lugares e tempos. Para Avelar e Schmidt (2012, p. 51) “a narrativa autobiográfica tem ligações tanto com a história quanto com a ficção, pois os processos do recordar, na constituição da memória, implicam uma teoria ficcional”. Neste sentido, entende-se que a narrativa traça abordagens de multiplicidade que se criam nos espaços entre o que foi vivido e o que é lembrado. Assim sendo, inicio montando este cenário introdutório, através de fragmentos da minha própria memória, mais precisamente da minha história escolar.

Nos reveses da minha memória de infância, ao evocá-la, lembrei-me com muita saudade e afago da minha trajetória escolar. Na minha memória guardo fragmentos de “lindos” tempos que, aos poucos, vão se compondo e dando forma a uma história repleta de emoções. O meu primeiro contato com a vida escolar ocorreu no ano de 1982, aos três anos de idade, quando ingressei no Jardim de Infância Augusto Maynard, localizado à Rua Dom José Tomaz, bairro São José, na cidade de Aracaju. Ir ao Jardim todas as tardes era sinônimo de muita alegria, pois lá eu encontrava um lugar mágico, imponente, parecendo um castelo, arrodado de areia fina e branca cor de neve, que contrastava com todos os brinquedos fortemente coloridos que se encontravam no pátio. As escorregadeiras vermelhas, gangorras verdes, o grandioso gira-gira azul, balanços amarelos, labirinto cúbico e todas as tocas coloridas feitas de concreto em formato de queijo, davam vida ao espaço de forma extravagante, espaço esse que eu aproveitava energicamente na hora do recreio sempre junto aos meus “coleguinhas”<sup>2</sup>, todos acompanhados de suas “tias”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> A narrativa corresponde à exposição de fatos, sejam eles de um conto ou de uma história.

<sup>2</sup> As “aspas” geralmente são utilizadas para sinalizar e/ou realçar partes de um texto. Aqui, quando voltadas às palavras no diminutivo, a sinalização pode ser entendida como um dispositivo, responsável para não deixar o texto infantilizado.

É certo que pouco guardo das lembranças referentes às práticas eminentemente educativas do meu tempo de Jardim de Infância. Acredito que tenha sido um dos momentos mais importantes da minha vida, pois foi através dele que dei início à minha trajetória escolar, aprendendo muito do que realmente vale à pena saber. Em meio àqueles montinhos de areia branca, ocupados por cores fortes e marcantes, começava a larguear então todas as possibilidades de construção do meu saber. Aos poucos fui aprendendo a dividir coisas, pedir desculpas, agradecer, não bater nos “coleguinhas”, não pegar o que não era meu, lavar sempre as “mãozinhas” antes de comer, escovar os “dentinhas”, não pegar nada sujo do chão e arrumar a bagunça feita. Também aprendi a não morder os outros e lembro-me quando a “tia” dizia: “Você não pode morder seus “coleguinhas”. Quem morde é cachorro!”. Por lá aprendi várias práticas educativas<sup>4</sup> que trago comigo até hoje. A minha passagem pelo Jardim de Infância Augusto Maynard foi muito rápida, onde permaneci somente por um ano, iniciando o meu pré-primário em outro estabelecimento de ensino conhecido como Escolinha Balão Mágico.

Localizada também no bairro São José, mais precisamente à Rua Vila Cristina, próxima à minha casa, a Escolinha Balão Mágico era um estabelecimento de ensino particular. Embora não fosse imponente como o Jardim de Infância Augusto Maynard, guardava no seu pequeno espaço um “mundinho” novo, alegre e totalmente diferente, o qual pude usufruir por três anos. Usando um fardamento obrigatório, todos os dias eu ia para a Escolinha de tênis branco, meias brancas, short azul e camiseta branca estampada com um casal de crianças, passeando em um balão todo colorido entre as nuvens. Completando a indumentária, levava uma lancheira atravessando o meu pequenino peitoral, saindo de casa todas as manhãs sempre radiante, de mãos dadas com minha mãe caminhando pela Rua Duque de Caxias. Durante todo o trajeto, ia prestando atenção em tudo. Nas ruas, casas,

---

<sup>3</sup> Neste texto, a palavra “tia” relaciona-se à nomenclatura de professora, pois era assim que elas me faziam chamá-las na época. No Brasil, a professora responsável pela educação infantil até o término do ensino primário era chamada pelos seus alunos de “tia”. Atualmente, na maioria dos estabelecimentos de ensino escolar, a professora ainda continua sendo transformada em parentesco por vários alunos, mais precisamente os da educação infantil se estendendo até os das primeiras séries do ensino fundamental. Dentre a discussão sobre a “tia” na escola, Freire (2002) revela que esta relação corresponde a uma tendência do sistema educacional, que desvaloriza a profissão docente. Para evitar este tipo de conflito, o autor (2002, p. 11) acentua que: “[...] ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco [...]”. Logo se pode entender a diferença entre tia e professora, pois ambas desempenham papéis totalmente diferentes frente à sociedade, embora por muitas vezes sejam vistas da mesma forma dentro do contexto educacional. Assim sendo, o tratamento de “tia” para com a professora torna-se desaconselhável, pois além de implicar em um desenvolvimento socioafetivo prejudicial à criança, favorece ao anonimato da professora, que conseqüentemente perde a sua identidade profissional.

<sup>4</sup> Diferentes das práticas docentes caracterizadas pelos processos de ensino sistematizados, os quais se baseiam em fundamentos teóricos, as práticas educativas abrangem maior compreensão do seu sentido, uma vez que não estão ligadas apenas à docência, mas a todo processo formativo que incide o meio social.

prédios, carros, pessoas e o que mais chamasse a minha atenção. Tudo era muito familiar. A caminhada era curta, mas parecia uma eternidade. Chegar rápido à Escolinha para encontrar a “tia”, os brinquedos e os “coleguinhas” era o meu desejo maior. Avistar de longe a Padaria São Carlos, na esquina, era sinal de que eu já estava bem próximo. Era motivo para grande euforia, além de acelerar os passos, soltar a mão da minha mãe e correr para poder chegar e entrar desesperadamente.

Tenho o bairro São José como um grande referencial da minha memória. O tenho como o meu “caminho familiar”, como a representação da minha própria identidade, pois nele guardo muitas lembranças de toda a minha vida, principalmente familiar e escolar. Andando pelo bairro, para todo lugar que olho percebo fragmentos da minha história. Rossi (2010, p. 23) entende que “[...] o mundo em que vivemos há muito tempo está cheio de lugares nos quais estão presentes imagens que têm a função de trazer alguma coisa à memória”. Na visão de Alberti (2004, p. 27) “[...] a constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade [...] ela é resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência [...]”. No bairro, construí relações do meu dia a dia que trago comigo e, ao mesmo tempo, vivencio até hoje. Nasci e fui criado nele. Praticamente todas as minhas relações se prendem a ele. Sempre morei no bairro São José, hoje não mais, mas continuo a frequentá-lo quase que diariamente por conta de laços que estabeleci desde a minha infância, especialmente os laços familiares.

No bairro, mais precisamente na casa da matriarca da família, minha avó Ione Teixeira, é o lugar de encontro familiar há exatamente 57 anos. Para mim, há 35 anos. Ao andar por suas ruas, é comum reconhecer as pessoas que por ali circulam e cumprimentá-las. Nas esquinas, tudo é familiar, a exemplo da Padaria São Carlos que existe até hoje. Todos os estabelecimentos de ensino formal nos quais estudei durante a minha infância e adolescência encontravam-se no bairro. Hoje, mesmo não os encontrando mais, pelo menos a maioria deles, ao passar pelas ruas em que um dia eles foram instituídos, localizo-os e ao mesmo tempo visualizo-os na minha memória. Mesmo com tantas mudanças no bairro, sei o nome de todas as ruas e o que posso encontrar nelas. Isso faz com que eu me sinta em casa, legitimando o meu “eu”, legitimando a minha própria identidade. Neste sentido, Bosi (2003), ao recolher alguns depoimentos de velhos sobre a memória do tempo e do espaço, acentuou, em sua obra *O tempo vivo da memória* que:

Escutando muitos depoimentos, nós percebemos que os bairros têm não só uma fisionomia como uma biografia. O bairro tem sua infância, juventude,

velhice. Esta, como a das árvores, é a quadra mais bela, uma vez que sua memória se constituiu. Nas histórias de vida podemos acompanhar as transformações do espaço urbano; a relva que cresce livre, a ponte lançada sobre o córrego, a divisão dos terrenos, a primeira venda, o primeiro bazar. As casas crescem do chão e vão mudando: canteiros, cercas, muros, escadas, cores novas, a terra vermelha e depois o verde umbroso. Arbustos e depois árvores, calçadas, esquinas... [...] o bairro é uma totalidade estruturada, comum a todos, que se vai percebendo pouco a pouco, e que nos traz um sentido de identidade. (BOSI, 2003, p. 73-74-75).

Ao ouvir depoimentos sobre o bairro São José, percebo que com o passar dos anos e, conseqüentemente, com as transformações no seu espaço, suas histórias se consolidaram, principalmente aquelas mais antigas, contadas por pessoas idosas, a exemplo da minha avó, atualmente com 88 anos de idade. Percebo ainda que ele amadureceu, envelheceu, mas que carrega consigo características da sua infância e juventude. Diante de sua totalidade estruturada, as suas histórias muito se misturam com as minhas, ratificando assim o meu caminho familiar, pois ele ainda existe. É então através deste sentimento de pertencimento a uma tradição, que dou vida ao seu espaço que ainda vivencio, mas também aquele que já vivenciei a exemplo da própria Escolinha Balão Mágico, a qual vou continuar a narrar fragmentos da nossa história.

Todos os dias, ao chegar à Escolinha e ao atravessar os portões, esquecia-me facilmente de tudo o que estivesse do lado de fora, até mesmo de dar o beijo de despedida na minha amada mãe, pois naquele momento o meu mundo já estava completo. Tenho recordações nítidas do meu primeiro dia de aula, ficando encantado com tudo o que vi assim que cheguei ao estabelecimento. Ainda sentado no banco esperando a hora para conhecer a nova “tia”, prestava atenção no pátio pequeno. Ele era bem diferente do que eu estava acostumado, mas muito bom para as brincadeiras na hora do recreio, pois nele existiam alguns brinquedos novos e muito coloridos chamando-me a atenção. Além da escorregadeira, gangorra e gira-gira, brinquedos esses que eu já conhecia, na Escolinha também havia a casinha de madeira, macacão e o campinho de futebol, ambos pintados no chão. Havia também muitos pneus coloridos de carro e moto que serviam para as brincadeiras de arremessos. Pintados nas paredes do pátio, de forma gigante, personagens da *Turma da Mônica* dentre outros personagens infantis pareciam brincar comigo por todo instante.

Naquele momento a minha imaginação já fluía, corria solta, esperando o momento certo para tomar conta do meu mais novo “mundinho” encantado e feliz. Chegando à Escolinha todas as manhãs, eu era recebido pela “tia” que já aguardava no pátio a chegada dos seus “pequeninos” alunos. Eu ficava sentado no banco de madeira branco esperando os outros “coleguinhas” chegarem até formarmos a “filinha” e sermos conduzidos para a sala de aula.



Era uma sala pequena, com uma porta alta e estreita, praticamente sem ventilação e pouco iluminada. Durante as aulas uma luz fraca e amarelada sempre ficava acesa causando muito calor. Nas paredes, além do minúsculo quadro, personagens de historinhas infantis sempre estavam presentes. Era como se a Branca de Neve, os Sete Anões, Chapeuzinho Vermelho, os três Porquinhos e até o temido Lobo Mau estudassem comigo.

Sobre este tipo de memória, Izquierdo (2002) ressalta que muitas de nossas lembranças se fazem presentes e ao mesmo tempo são adquiridas por meio de associações de estímulos com outros estímulos. Para ele as nossas lembranças são constituídas por uma interação de fatores, sendo eles psicológicos, fisiológicos e cognitivos, com os quais estamos sempre nos relacionando de forma direta, tendo os nossos sentidos vitais como captadores do que está à nossa volta ou até mesmo nos fazendo recordar o que um dia já esteve. O autor (2002, p. 10) expressa ainda que “somos aquilo que recordamos”. Neste sentido, entendo que todas as minhas vivências e experiências escolares contidas no meu acervo memorial, fazem de mim um ser singular, uma vez que estes dados particulares que possuo permitem associações com as informações novas que permeiam a minha razão, os sentidos, impressões e demais aspectos intrínsecos ao meu ambiente interior, sempre associado ao exterior.

Na Escolinha, com a minha primeira “turminha”, não me recorro a quantidade exata dos meus “coleguinhas” de sala, mas lembro-me que eram poucos, creio que menos de quinze. Sentávamos todos às “mesinhas” de madeira na cor verde claro totalizadas em cinco, cada uma com quatro cadeirinhas de ferro pretas, com encostos e acentos de madeira na mesma cor das “mesinhas”, tendo algumas delas sempre desocupadas. Um armário de ferro cinza-chumbo e muito barulhento quando aberto, guardava nossos materiais rigorosamente separados e identificados. Eram “toalhinhas” brancas, escovas de dente, tintas guaches coloridas, pincéis, “massinhas” de modelar, giz de cera, “tesourinhas”, cartolinas, papéis crepons, algodão, cordão, lápis de cor, cola dentre outros que, sempre quando utilizados, davam asas à minha imaginação.

Todos os dias, rigorosamente, sempre no início das aulas, repetindo as palavras da “tia”, era feita uma pequenina oração. Juntando as minhas “mãozinhas” e fechando os meus “olhinhos” que muitas vezes insistiam em ficar abertos, começava com um “Querido Papai do céu...”. Lembro-me que nesse momento, eu sempre agradecia pelo dia, pela família, pela “tia”, “coleguinhas” e “lanchinho” que comeria na hora do recreio. Ao terminar a minha “conversinha” com Papai do Céu, rezava o “Santo anjo do senhor...”. Logo a reza era emendada com uma “musiquinha” para saudar os “coleguinhas” cantando em alto tom: “Bom dia coleguinha, como vai? A nossa amizade nunca sai, faremos o possível para sermos bons

amigos, bom dia coleguinha, como vai? Bom dia coleguinha!”. A “tia” Geise também era saudada com um “Bom dia ‘tia’ Geise, como vai?”. Ela, uma mulher morena, baixinha, forte, com cabelos pretos e curtos, conduzia a aula de forma muito paciente, geralmente com um sorriso nos lábios, seguindo o seu cronograma de atividades.

De acordo com o cronograma de “tia” Geise, as atividades tinham seu dia certo a serem realizadas durante a semana. Existia um horário para a aprendizagem, além das “historinhas”, pinturas, colagens, recortes e brincadeiras diversas. Através dela conheci de fato as primeiras letras, as primeiras sílabas, os primeiros números, a fazer meu primeiro nome, sempre repetindo o que ela dizia e cobrindo um tracejo feito por ela. Durante a aula, a hora do recreio era sempre a mais esperada. Após cantar a “musiquinha” “Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer, pra ficar fortinho, pra ficar fortinho, e crescer, e crescer...”. com direito a coreografia, eu lanchava na própria sala, formava a “filinha” para escovar os “dentinhas” e logo em seguida ia para o pátio. Naquele espaço eu dividia toda a minha ansiedade, euforia e satisfação junto aos meus “coleguinhas”. Ali exercitávamos a nossa coordenação motora em cada brinquedo, ora rindo, ora chorando, batendo e apanhando, mas todos felizes. Muitas das atividades instituídas por “tia” Geise na Escolinha Balão Mágico, ficaram retidas na minha memória até hoje.

Todas as lembranças que guardo de “tia” Geise tem um cunho afetivo. Lembro-me que eu dizia a ela: “Quando eu crescer vou me casar com você”. Segundo Bosi (1994), na memória “[...] sempre “fica” o que significa [...] é provável que os fatos lembrados tendam a conservar o significado que tinham para os sujeitos no momento em que os viveram”. (BOSI, 1994, p. 66). Na Escolinha, além da “tia” Geise tive a oportunidade de estudar com “tia” Elda e “tia” Eluza, mas a “tia” Geise sempre foi a minha preferida. Com ela eu me sentia mais amado, mais protegido. Nos dois estágios seguintes, com as outras duas “tias” dei continuidade ao meu aprendizado de forma mais intensa. Aprendi a escrever e ler o abecedário minúsculo e maiúsculo completos, juntar as letras formando sílabas e conseqüentemente “palavrinhas” cada vez maiores e mais difíceis, a fazer leituras e ditados, fazer o meu nome completo, escrever e ler os numerais, contar, somar, subtrair e dividir, tabuada com direito a nove fora, enfim, aprendi todas as atividades condizentes ao processo de alfabetização. Entre “tia” Elda e “tia” Eluza, não tenho a lembrança de quem me ensinou o quê. Só sei que aprendi.

Ao rememorar fragmentos da minha própria história, vinculo-os não só a um passado, mas também a um sentimento de pertencimento intrínseco a um determinado grupo, uma vez que a memória projeta-se em organizações coletivas. Segundo Halbwachs (2006, p.

30) “[...] nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”. Assim sendo, amparado nos preceitos da memória coletiva, trago então a narrativa<sup>5</sup> da professora Elda sobre o estabelecimento de ensino em alusão, mais precisamente sobre um de seus alunos, no caso eu, na perspectiva de avigorar a coesão memorial existente entre nós dois, não pela coerção, mas por uma “adesão afetiva”, a qual me proporciona sentimento de pertencimento a um grupo vivido, aqui, o da Escolinha Balão Mágico.

Elda Maria Menezes, 60 anos, residente no bairro São José, na cidade de Aracaju, ingressou na Escolinha como professora, após receber um convite feito pela senhora Edenilde do Amaral Costa de Menezes, dona do estabelecimento de ensino. Nos reveses de sua memória, esses retrocedidos ao seu tempo vivido na Escolinha, ela ressalta que: “A Escolinha era da minha cunhada, e como eu tava ensinando no ‘Atchim’<sup>6</sup>, ela disse: agradeça lá e venha pra cá [...] eu passei a ser escritã de polícia em 1986, aí abandonei por isso, mas que eu sentia saudade”. (Elda Maria Menezes, 2014). Ainda diante das imagens desse tempo vivido, a professora Elda parece lembrar nitidamente da maioria dos seus alunos. Ao citar os nomes de alguns deles, olhando atentamente para mim, ela narra:

Você era o melhor da turma... Que escrevia. Os outros escrevia, mas era, muito assim, retraído. Não sei se a convivência dos pais dentro de casa. Mas depois começaram assim... Primeiro mês... Era o único que se destacava mais era você, mas todo dia você inventava uma coisa. - Minha mãe me bateu. - Eu não fiz o dever. Quando eu pegava tava lá o deverzinho pronto. Aí era: - Ah, eu nem me lembrava! Mas é um sono. Eu digo: - você não, criança não tem sono. Quem tem sono é a tia. E você toda vida era presepento nesse sentido, mas depois fazia suas atividades. - Já acabei! Era o primeiro. - Posso sair? Eu digo: - não. Vai esperar todo mundo pra sair por igual. - Poxa! Aí eu digo: - toma um brinquedo aqui. Aí você ficava lá brincando enquanto os outro coisava [...] agora você não era muito de querer escrever toda hora não. Não sei se hoje mudou. Mas você... Tudo era rápido. [...] e você sempre foi assim, muito esperto. Respondia tudo porque queria ir pro recreio. Seu negócio era brincar. Aí, por isso que você fazia as atividades. (Elda Maria Menezes, 2014).

---

<sup>5</sup> Para esta pesquisa, todas as entrevistas foram cedidas a partir da Carta de Cessão de Direitos, dispondo sobre os direitos e deveres dos entrevistados, bem como o esclarecimento sobre o uso das entrevistas de forma original, para fins de pesquisas acadêmicas. As entrevistas foram realizadas nas residências dos entrevistados, gravadas em áudio e vídeo, transcritas devidamente em Microsoft Word 2010, e todas elas poderão ser encontradas no Centro de Memória Oral da Educação Sergipana. Segundo Meihy (2005, p. 197), a transcrição corresponde ao registro do que é falado pelo o que é escrito. Para o autor, no texto escrito “são colocadas as palavras ditas em estado bruto”. Assim sendo, ao entender que esta pesquisa, mesmo tendo um vínculo significativo com a História da Educação, possa servir a outros pesquisadores de áreas distintas a exemplo das Letras, as transcrições foram feitas de forma absoluta, mantendo as palavras em seu estado bruto, repetições, cortes, vícios de linguagem, erros gramaticais e semânticos. As pontuações utilizadas seguem o roteiro das entrevistas, permeando em suas falas e pausas.

<sup>6</sup> De acordo com a professora Elda Maria Menezes, o “Atchim” era uma escola localizada no bairro Atalaia, na cidade de Aracaju, destinada à educação infantil.

Através de sua narrativa, a professora Elda proporcionou, tanto a ela quanto a mim, a aparição de representações seletivas do nosso passado, que se encontram em um mesmo espaço e tempo escolar, tornando-se possível perceber a nossa inserção em um contexto social, logo coletivo. Halbwachs (2006) afirma que o ato de rememorar está enraizado em movimentos interpessoais, vinculados às instituições sociais a exemplo da família, profissão e escola. Desta forma, fica claro que toda memória individual é também social, perfazendo assim uma memória coletiva.

Dentre os meus fragmentos memoriais escolares, tenho viva a lembrança de que eu gostava muito das minhas “tias”, inclusive de “tia” Elda, mas não com o mesmo afago que eu sentia por “tia” Geise. Bosi (1994, p. 39) ressalta que “[...] se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição”. A autora (1994, p. 81) ainda acentua que “[...] uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do antigo, mas uma reparação”. Lembro-me que foi na Escolinha Balão Mágico que me formei no “ABC”. Foi um momento único, inesquecível, que guardo comigo até os dias de hoje.

Na minha formatura do “ABC” me senti muito importante. Era a minha primeira formatura, a qual eu pensava ser a última. Quanta ingenuidade. No dia da festa de formatura, que aconteceu no próprio pátio da Escolinha, lugar delirante onde eu brincava fazendo as minhas travessuras, antes de receber o meu diploma, me apresentei junto aos meus “coleguinhas” dançando, fantasiado de tartaruga, cantando: “Tartaruga, casca dura, bicho mole, o tempo voa, e numa boa, o bicho dura...”. Após a apresentação, sendo arrumado por minha mãe, retornei ao pátio de tênis azul, calça branca e camisa polo listrada na cor azul e branca para receber pela diretora Edenilde, mais conhecida como “tia” Didi, o barrete branco com cordão azul-claro, o diploma e o anel dourado gravado com as três “letrinhas” iniciais do alfabeto. Estava eu formado no “ABC”. Lembro da minha alegria, do sorriso emocionado da minha mãe e da satisfação das minhas “tias”.

É através do Jardim de Infância que geralmente a criança tem o seu primeiro contato com a escola. Esse momento é considerado por muitos como o mais importante de uma trajetória escolar, uma vez que a criança estabelece ali suas primeiras relações de socialização desvinculada do contexto familiar, mesmo que de forma despercebida por conta de sua pouca idade e, conseqüentemente, percepções de mundo. Mas, de acordo com as representações do que ficou gravado na minha memória sobre o pré-primário, por conta do que vivenciei na Escolinha, acredito que esse sim tenha sido o momento mais importante da

minha trajetória escolar, pois foi através do pré-primário que iniciei de fato a construção do meu conhecimento de forma sistemática, assim como o estreitamento e solidificação de suas relações com o passar do tempo. Foi no pré-primário que realmente conheci as letras, números, aprendi a ler, escrever, fazer contas, desenvolver e expressar meus sentimentos, exercitar as minhas capacidades motoras e cognitivas, tudo de forma cada vez mais intensa, assim como todo o meu processo de alfabetização.

Ao concluir o meu pré-primário, por não oferecer o ensino primário, infelizmente tive que deixar a Escolinha, ficando para trás toda a magia do pátio envolto aos brinquedos, brincadeiras, hora do lanche, “coleguinhas” e as “tias”, em especial a “tia” Geise, claro. Foi um momento muito difícil para mim, pois enquanto criança, não entendia o porquê de ter que deixar a Escolinha que eu tanto amava e que tanto me fazia bem. O meu choro ressentido não podia transformar aquela realidade. Naquele momento a mudança era preciso. Saindo de lá extremamente triste e totalmente contra a minha vontade, fui matriculado em um estabelecimento de ensino bem próximo à Escolinha, este na Avenida Augusto Maynard, já chegando à Praça Tobias Barreto. Tratava-se do Educandário Gurilândia Feliz, mais uma vez localizado no bairro São José, passando a ser o meu mais novo mundo. Posso dizer que nele concentro a maior parte das minhas lembranças escolares. No Educandário o meu mundo já não era tão mágico. Já não era mais o mesmo.

O Educandário Gurilândia Feliz, que de “feliz” só havia o nome, também era um estabelecimento de ensino particular, gerenciado por duas professoras irmãs já com certa idade (baseio-me para isso nos seus cabelos brancos e em suas fisionomias já marcadas pelo tempo) conhecidas pelos seus alunos como Dona Lourdes e Dona Bernadete. Lá estudei por dois anos em período integral, embora apenas lembro-me de um. Creio que, pelo fato de eu ter passado com média muito baixa em Matemática no meu primeiro ano de estudo na instituição, e minha mãe ter interferido solicitando à diretoria a minha reprovação, esse ficou no esquecimento. Foi “apagado” na minha memória por conta da vergonha que eu senti diante dos meus colegas aprovados, professoras e da minha mãe que logo me obrigou a estudar lá no ano seguinte, fazendo-me repetir a mesma série, ou seja, a primeira série do ensino primário. Seguindo o pensamento de Rossi (2010, p. 32), dentre as nossas lembranças “[...] o “apagar” não tem a ver só com a possibilidade de rever [...] apagar também tem a ver com esconder, ocultar, despistar, confundir os vestígios, afastar da verdade, destruir a verdade”. Assim, é preciso que eu tenha pelo menos a maioria das lembranças vivas na minha memória, pois elas, sendo boas ou não, identificam a minha história através de todas as minhas experiências

vividas. Foi exercitando a minha memória para a construção deste cenário, que passei a lembrar deste fato, o qual permaneceu por quase 30 anos no esquecimento.

Ao dar continuidade ao exercício da minha memória, lembrei-me também da rotina escolar a qual vivenciei no Educandário. Pela manhã eu tinha aula com Dona Bernadete e à tarde aula de banca<sup>7</sup> com as duas professoras. Lembro-me ainda do meu primeiro dia de aula. Tudo se fazia estranho. Aquele mundo mágico, lúdico e feliz já não existia mais. A farda já tinha características compostas representadas por meias brancas, bermuda jeans escuro pouco acima dos joelhos, e camisa branca de manga com um escudo redondo na cor azul-escuro no lado esquerdo do peito. A lancheira perdeu espaço para a pasta que eu passei a carregar nas costas com livros e cadernos. A escrita, que antes era feita apenas com o uso do lápis, passou a ser feita com o uso da caneta azul, a qual eu não conhecia. Só as respostas poderiam ser escritas a lápis. De “tia”, as professoras passaram a ser chamadas por “Dona” por exigência delas mesmas, não sei se por conta de suas idades avançadas, ou por eu ter deixado para trás um ensino-aprendizagem mais infantilizado. O trajeto para o Educandário era outro e o próprio Educandário não tinha nada a ver com os estabelecimentos de ensino nos quais eu já havia estudado. Nesse momento eu tinha apenas sete anos de idade.

Durante a minha passagem pelo ensino primário no ano de 1986, estudando no Educandário, foi a Lei de Diretrizes e Bases – (LDB)<sup>8</sup> de 1971 que vivenciei, pois era ela que regulamentava o ensino na época. Conforme consta na página oficial do Ministério da Educação, mais precisamente a da LDB de 1971, “[...] para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau”. (BRASIL.1971). Até o ano de 1971, o ensino primário no Brasil era constituído por quatro séries, cada uma correspondente a um ano, que ia da 1ª à 4ª série. Só após a conclusão dessas quatro séries, o aluno poderia ingressar no ensino ginásial. É exatamente no ano de 1971 que o ensino primário passa a ser acrescido dos quatro anos do ensino ginásial. Por conta disso, deu-se origem ao ensino de 1º grau, com duração de oito anos, iniciando os estudos na 1ª série, se

---

<sup>7</sup> Trabalho de cunho particular desenvolvido geralmente por professoras em suas próprias residências ou até mesmo nos espaços das escolas em que atuam, com intuito de reforçar o aprendizado dos alunos quando estes revelam mau rendimento escolar durante os meses letivos, sendo acompanhados dia a dia na realização de todas as tarefas escolares frente às suas dificuldades. Atualmente a banca é mais conhecida como reforço escolar.

<sup>8</sup> A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que se embasa nos princípios da Constituição Federal, determina e ao mesmo tempo regulamenta todo o sistema de ensino brasileiro. A primeira versão da LDB aconteceu no ano de 1961, sendo publicada a Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro pelo Presidente João Goulart. Dez anos depois, em 1971, surgiu uma nova versão, sendo publicada a Lei de Nº 5.692 de 11 de agosto pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici durante o regime militar. Essa vigorou até a promulgação da LDB mais recente que é a do ano de 1996, sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, com a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro.

estendendo até a 8ª série. Sequenciando a LDB, a de 1996<sup>9</sup> substituiu o ensino de 1º grau pelo ensino fundamental, permanecendo este último até os dias atuais.

Mesmo com a LDB de 1971 intuindo definir e regulamentar o sistema educacional brasileiro, na década de 1980 na cidade de Aracaju eram muitas as instituições de ensino que não cumpriam com as suas devidas funções, a começar por oferecer aos seus alunos prédios sem infraestrutura propícia para as aulas. Se no Jardim de Infância Augusto Maynard eu tive a oportunidade de estudar em um ambiente escolar totalmente planejando, no Educandário a realidade era outra, pois este se tratava de uma escola adaptada, semelhante à Escolinha Balão Mágico. No Educandário, as práticas educativas eram realizadas em uma casa com aparência bastante envelhecida, sem nenhuma identificação, tendo estrutura de cunho doméstico, pois lá residia Dona Lourdes. Era possível ver dentre os cômodos por entre as portas, alguns de seus pertences. Em um, havia seu guarda-roupa e sua cama quase sempre desferrada. Já em outro, a presença de geladeira, fogão, mesa, paneleiro e um filtro grande de barro. Nos fundos da casa, debaixo de um pequeno telheiro, havia uma lavanderia e suas roupas sempre estendidas nos varais, até mesmo as peças mais íntimas. A casa de Dona Lourdes, que ao mesmo tempo servia de escola, não era grande e não havia estrutura propícia para a realização das aulas. Nessa casa apenas três compartimentos eram utilizados como salas de aula, não suportando no total mais de 80 alunos. Os compartimentos eram muito mal distribuídos. Para a minha tristeza, o pátio praticamente não existia. De tão pequeno parecia mais um corredor.

No formato de uma escola adaptada, o Educandário se assemelhava a uma Escola Isolada. Na época em que essa foi estabelecida no Brasil, ela funcionava geralmente em ambientes rurais, contendo pequenos cômodos, apresentando uma sala, cozinha e quintal. O sanitário, quando havia, era muito precário para uso. A estrutura e organização deste tipo de escola eram rudes e desfavoráveis para o ensino, assim como a sua mobília representada por mesa, poucos bancos ou carteiras e armário. Quase sempre apresentando características domésticas, as casas disponíveis eram cedidas por seus proprietários para serem utilizadas

---

<sup>9</sup> Segundo Santos (2004b), diante do processo educacional brasileiro, mais precisamente das LDB's, é perceptível que o Brasil dispõe de interesse crescente em aumentar o número de anos referentes ao ensino obrigatório. Inicialmente, a Lei Nº 4.024 de 1961 estabelecia quatro anos para o ensino primário. Pelo acordo de Punta Del Este (Uruguai) e Santiago (Chile), o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos destinados ao ensino primário para toda a sua nação, prevendo cumpri-la até o ano de 1970. No ano seguinte, em 1971, a Lei Nº 5.692 passou a estabelecer a obrigatoriedade para oito anos. No ano de 1996, a Lei Nº 9.394 sinalizou o ensino obrigatório para nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, tornando-se meta da educação nacional pela Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro do ano de 2001, a qual aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

como Escolas Isoladas, sofrendo assim inúmeras adaptações. Mesmo com as adaptações e falta de estrutura propícia para a aplicação de suas aulas, o Educandário ainda assim apresentava um ensino com qualidade, com bom rendimento e orientações sempre peculiares ao ensino-aprendizagem desenvolvido na ocasião. Lembro-me que por várias vezes reclamei, pedindo à minha mãe para me tirar de lá, e sempre que isso acontecia a ouvia falar: “Vai ficar lá. Quero que você tenha base”.

Ao referenciar as escolas adaptadas, Mortatti (2006) ressalta que durante o Império brasileiro, a educação, mais precisamente o ensino, de modo geral, necessitava de organização. As poucas escolas que existiam nessa época correspondiam a salas adaptadas, abrigando alunos entre todas as séries. Tais escolas funcionavam em prédios considerados desapropriados por conta de suas precárias condições de funcionamento. Na visão da autora, nessas escolas o ensino dependia muito mais do comprometimento dos professores e dos próprios alunos para continuar subsistindo. Nessa época, não eram precários apenas os prédios os quais serviam como escolas. Além deles, a precariedade fazia-se presente também dentre os materiais voltados para o ensino, em especial ao de leitura.

Não muito diferente do que traz à luz Mortatti (2006) sobre a educação no Império brasileiro, nas salas de aula do Educandário encontravam-se poucos objetos, sendo todos eles caracterizados por uma mobília bastante escura. Além do quadro, apenas carteiras, birô e a cadeira da professora, todos envelhecidos. Não existiam armários. Todo material, quando não utilizado, ficava reservado em uma sala onde Dona Bernadete guardava também as guloseimas que vendia na hora do lanche. Lembro-me nitidamente das carteiras. Todas eram em madeira, com pés de ferro. Elas eram grandes e muito pesadas, onde sentavam dois alunos por vez. Dispunham de um tampo para a escrita de forma inclinada, com duas fendas, uma de cada lado, que serviam para colocar os lápis e canetas, e entre as fendas, um orifício arredondado, onde eu costumava colocar a borracha e a lapiseira. Pelo aspecto bastante envelhecido das carteiras, penso que esse orifício, em tempos remotos, servia para encaixar o tinteiro, que na década de 1980 praticamente não se usava mais.

Ainda sobre as carteiras, debaixo do grande tampo, havia um lugar para se guardar os livros e cadernos. Os acentos pareciam bancos de jardineira, os quais não eram nada confortáveis, marcando sempre as pernas. As salas, ao contrário da Escolinha, eram muito iluminadas e bem arejadas. Na sala em que eu estudava, por exemplo, havia uma lateral totalmente aberta, apenas com uma pequena mureta. Quando chovia, era colocado de forma improvisada um plástico grosso, grande e transparente preso ao telhado de ponta a ponta para não molhar a sala nem os alunos, deixando-a quente e muito abafada. Lembro-me que os



improvisos eram bastante comuns no Educandário. Sempre que necessário, as professoras faziam adaptações no sentido de amenizar a situação, mas o problema quase sempre permanecia. Por muitas vezes, as adaptações amenizavam um lado, mas desfavoreciam outro. Geralmente provocavam desconfortos, comprometendo assim a concentração dos alunos e conseqüentemente seus possíveis rendimentos.

Diante do espaço escolar, a mobília é um ponto importante, em especial dentro da sala de aula, uma vez que influencia diretamente no desempenho não só do professor, mas principalmente do aluno, que passa a maior parte do tempo sentado, em atividade, cumprindo normas. De acordo com Moro (2005), tanto o mobiliário escolar quanto outros fatores físicos, influem não apenas no desempenho do aluno, mas também no seu conforto, segurança e comportamento. Para o autor, as condições ambientais interferem no desenvolvimento das suas atividades, sendo responsável muitas vezes pelo seu baixo rendimento, desconforto e até pelos seus possíveis problemas de postura. Assim, tanto o espaço quanto o mobiliário inadequado acarretam insatisfação dos alunos, por conta dos desconfortos que são gerados, a exemplo dos movimentos restritos, da fadiga muscular dentre outros.

Em meio ao mobiliário arcaico, no Educandário eu ainda tinha que dividir espaço não só com os colegas, mas também com as professoras. Além de Dona Lourdes e Dona Bernadete, fazia parte do quadro de educadoras outra professora conhecida como “tia” Gleide, que ainda era chamada de “tia” por ensinar aos alunos menores. Ela era uma morena alta, forte, com traços indígenas, falava muito alto e era um tanto espalhafatosa. Ensinava ao pré-primário, enquanto as outras duas professoras, Dona Bernadete e Dona Lourdes, ensinavam na primeira e segunda série do ensino primário, respectivamente. Pela manhã a minha professora oficial era Dona Bernadete, mas por muitas vezes me surgiam dúvidas de quem realmente era a minha professora, pois Dona Lourdes quase sempre de forma inesperada entrava na minha sala interferindo nas práticas educativas instituídas por Dona Bernadete.

Embora elas fossem irmãs, muito se diferenciavam não só na aparência, mas principalmente pelo temperamento. Dona Bernadete era uma mulher com estatura baixa, morena clara, cabelos lisos curtos bem grisalhos, com pouca vaidade, bastante calma, falava baixo com uma voz bem rouca e andava sempre muito cheirosa. Fechando os meus olhos posso até sentir o seu cheio de alfazema. Dava aula sempre de saia até os joelhos, blusa de manga com botões e chinelo franciscano na cor preta. Mesmo serena, eu ficava tenso em suas aulas, pois ela mostrava-se sempre submissa às práticas educativas de sua irmã. Já Dona Lourdes não tinha vaidade aparente. Era uma mulher também com estatura baixa, morena clara, cabelos despenteados na altura da nuca com grandes cachos soltos, pintados na cor

preta, geralmente com a raiz toda esbranquiçada. De calma, ela não tinha absolutamente nada. Falava alto, parecia estar sempre nervosa e com os olhos atentos a tudo. Vestia-se mal, usando na maioria das vezes roupas amarrotadas e blusas de propagandas. Vivia tomando cafezinho e tinha um “cheiro” muito forte de cigarro, pois fumar parecia ser uma de suas terapias. Na presença dela me sentia sempre tenso, mesmo nos dias em que ela estava de “boa maré”, como ela mesma dizia.

Foi no Educandário que senti o meu primeiro grande impacto escolar, não só por conta das mudanças na estrutura física da escola que eram muito mais acentuadas que as da Escolinha, mas também pelo processo de transição do pré-primário para o primário, pois neste último, as práticas educativas se apresentavam de maneira totalmente diferente de tudo o que eu já tinha visto. Nessa nova fase, os conteúdos eram separados por disciplinas, cada vez mais intensos e cheios de novas abordagens. Foi no Educandário que conheci a sabatina e consequentemente a temida palmatória.

A palmatória era um objeto geralmente feito em madeira. Comumente ela tinha uma haste com base arredondada em uma de suas extremidades. Também existiam aquelas inteiriças, toda lisa, com arredondamento em suas duas extremidades. Esta última eu conheci e senti na pele o seu efeito. Até o início do século XIX, a palmatória era uma prática educativa utilizada pelos professores dentro das escolas, como ferramenta de poder para disciplinar os alunos vistos como desregrados ou que cometiam alguns tipos de erros. Sempre quando era necessário disciplinar, os alunos eram palmados por seus professores. Em alguns momentos como o da sabatina, essa feita sob a forma de arguição individual ou coletiva, além dos professores, alunos palmavam seus próprios colegas de classe quando acertava e o outro errava.

No Brasil, a palmatória foi instituída pelos jesuítas, com intuito de disciplinar os índios. Ainda no século XIX, os castigos físicos empregados nas escolas, dentre eles aqueles utilizados com o uso da palmatória, passaram a ser proibidos. Entretanto, na década de 1980 este tipo de prática educativa ainda existia, embora fosse considerado crime. De acordo com Santos e Silva (2012), “Mesmo com a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 que, entre diversas prescrições, incidiu a proibição dos castigos físicos nas escolas, substituindo-os pelo de cunho moral os professores ainda desenvolviam essa prática mesmo que os dispositivos legais ditassem o contrário [...]”. Ameaçado pela sabatina, em especial pela palmatória, no Educandário, durante as aulas, as práticas educativas de Dona Bernadete eram maleáveis, embora ela fosse rigorosa, mas as de Dona Lourdes eram sempre muito rígidas, quase que sem nenhum tipo de flexibilidade. No turno da manhã, Dona Bernadete dava aula, sendo os

conteúdos das matérias geralmente decorados a exemplo das lições de história, geografia, ciências, verbos e tabuadas, mas a ênfase era dada mesmo à leitura, escrita, tabuada e contas. Tudo tinha que ser reproduzido da forma como era ensinado. Sempre no início da aula, em alguns dias incertos da semana eu tinha a visita de Dona Lourdes que já chegava à sala segurando uma palmatória escura, grande, lisa e com pontas arredondadas, para fazer a sabatina.

As visitas de Dona Lourdes na minha sala eram sempre indesejadas. Eu não entendia por que ela fazia isso, já que não era a minha professora da manhã. Quando a palmatória não estava em suas mãos, estava em cima do seu birô na sala vizinha, sempre à vista. A expectativa de ela aparecer na minha sala me deixava muito tenso todos os dias. Só ouvir a sua voz já era motivo para sentir arrepios. Quando ela aparecia, logo o silêncio tomava conta da sala. Eu baixava a vista e, suando frio, fechava os olhos e rezava baixinho para ela não me escolher. Era como se ao fechar os olhos ela não conseguisse me ver. Os alunos que ela apontava eram os escolhidos para a sabatina, tendo que ficar todos eles de pé. As perguntas iam sendo feitas por ela que, de antemão, já sabia de todos os assuntos estudados na minha sala, pois eles eram revisados na aula de banca no dia anterior.

No momento da temida sabatina, todos os alunos escolhidos seguiam as orientações determinadas por Dona Lourdes. Indo todos à frente, logo se organizavam em fileiras um de frente para o outro. O aluno que acertasse a resposta da pergunta elaborada por ela, sempre batia no que errasse. Esta era a regra. O que ela mais gostava de perguntar era sobre a conjugação dos verbos e a “maldita” tabuada com direito a “noves fora”. “Não pode titubear”, dizia sempre ela em voz alta aos escolhidos. Lembro-me que os alunos geralmente não gostavam de bater com força no colega por medo de que, quando errassem, fossem palmados na mesma intensidade. Dona Lourdes atenta a tudo, quando percebia isso, tomava a frente estendendo as nossas mãos e nos acertando com toda força. Ah, como eu apanhei! Ela não tinha “pena”. Por todo tempo que permaneci no Educandário, nunca presenciei Dona Bernadete com a palmatória nas mãos, em compensação, Dona Lourdes “parecia” se maravilhar nesse momento.

Dona Lourdes era a professora que me castigava utilizando a palmatória e, vez ou outra, com cascudos, beliscões, puxões de orelha, solavancos ou me deixando assistindo à aula em pé ou virado para a parede. Perdi as contas de quantas vezes eu chorei de soluçar por conta dela. Confesso que, por muitas vezes os castigos como forma de poder disciplinador foram precisos, principalmente nos momentos em que eu a respondia grosseiramente ou fazia “ouvido de mercador”, como ela mesma dizia. Lembro-me que ela ficava extremamente

furiosa quando se sentia desrespeitada, rangendo sempre os dentes enquanto falava o porquê de estar nos castigando. Por muitas vezes, também fui castigado porque era inquieto, por estar sempre correndo ou fazendo algo característico de uma criança cheia de energia. Hoje penso que, nesses últimos momentos citados, os castigos se apresentavam sem precisão. Foucault (2010, p. 164) entende que poder disciplinar é “[...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. Mesmo com a proibição da palmatória e castigos físicos nas escolas, Dona Lourdes insistia em mantê-los como uma de suas práticas educativas, desenvolvendo através deles capacidades e comportamentos condizentes ao que ela acreditava ser como disciplinador, aplicando-os em seus alunos da melhor forma como ela pensava ser, e o pior, sempre com o aval dos pais.

Com ou sem a visita de Dona Lourdes na minha sala, todas as manhãs obrigatoriamente seguia-se uma rotina em que Dona Bernadete sempre dizia: “Coloquem na minha mesa a caderneta e o dever de casa para eu corrigir, e sentem-se em seus lugares porque eu vou chamar de um por um para tomar a lição”. Eu entregava a caderneta, o dever de casa feito, dava a lição e a tabuada. Era uma caderneta grande, azul clara com letras na cor preta em sua capa. Ela era sempre analisada por Dona Bernadete em sala de aula, e pelos pais dos alunos quando estes chegavam da escola em suas devidas casas. Esta exigência delas para com os pais servia como controle, facilitando a conversação entre eles. Nela, tudo era detalhado. Todos os dias Dona Bernadete dava nota referente à leitura, dever de casa e de classe, tabuada, caligrafia, lição e comportamento. As notas das provas também eram registradas. Tirar nota vermelha era sinal de que eu não estava bem. Era sinal de que, além de ser repreendido pela professora, seria também por minha mãe. Lembro-me que na caderneta existia um espaço para as anotações, no qual vez ou outra Dona Bernadete mandava recados para minha mãe. Todos os dias, os pais dos alunos eram obrigados a assinar a caderneta, confirmando estar ciente dos acontecimentos diários ocorridos dentro da escola, mais precisamente na sala de aula.

Ao chegar a hora do recreio, praticamente todos os dias eu tomava um “Guaraná Taí” e comia uma fatia de bolo de ovos feito e vendido por Dona Bernadete. Raramente eu levava dentro da minha pasta lanche de casa. Nesse momento as brincadeiras eram restritas, pois espaço não tínhamos para isso. Geralmente eu brincava com os carrinhos que eu levava para a escola, jogava com os meus colegas bola de gude ou brincava de abecedário. Já as meninas, quando não estavam brincando conosco de abecedário, estavam trocando papéis de carta, brincando de elástico, de mãe e filha ou com as bonecas que levavam para a escola.

Retornando para a sala, eu assistia às novas explicações da aula, copiava e fazia o dever de classe e copiava o dever de casa, que era feito à tarde na aula de banca.

Diferente dos outros estabelecimentos de ensino nos quais estudei, no Educandário o recreio para mim representava um momento de paz, descanso, de trégua entre Dona Bernadete sempre exigente, Dona Lourdes sempre exigente e muitas vezes perversa, e eu, totalmente assustado e insatisfeito com toda aquela nova realidade. Enquanto eu utilizava o recreio do Jardim de Infância Augusto Maynard e da Escolinha Balão Mágico para colocar em prática todas as minhas travessuras, envolto em um momento mágico, agradável e criativo, no Educandário eu o utilizava não só para satisfazer as minhas necessidades básicas como lanche, beber água ou ir ao banheiro, mas também para aliviar a tensão contida em sala de aula. Estar longe do olhar das professoras, principalmente de Dona Lourdes era sempre o que eu mais buscava. Os aproximadamente 20 minutos de recreio pareciam passar “voando”. No Educandário, pela falta de espaço, as turmas eram liberadas para o recreio em horários diferentes e, assim sendo, o convívio entre elas era escasso. Vivenciar o pequeno espaço livre do Educandário com qualidade junto aos meus colegas de classe não era tarefa fácil. Sempre estávamos improvisando algum tipo de brincadeira, de preferência com movimentos restritos.

À tarde, na maior sala, a qual era ocupada por Dona Lourdes no turno da manhã, eu tinha aula de banca com as duas professoras: Dona Bernadete e Dona Lourdes. A professora que estivesse livre ensinava ao aluno que estivesse precisando de orientação. Todos os dias era a mesma coisa. Eu fazia o dever de casa, estudava a lição e a tabuada. Também tinha a hora de fazer caligrafia que era obrigatória. Ouvia sempre elas falarem: “Capriche. Quero a letra bem redonda!”. Sempre às 17h a aula de banca era finalizada por Dona Bernadete que ficava atenta ao relógio, esperando por seu marido, o senhor Gileno, ou por sua filha Kátia, que sempre iam buscá-la. Ela despedia-se da turma e ia embora. Mas para o meu desespero, assim como eu, todos os outros alunos só eram liberados por Dona Lourdes quando finalizavam todas as atividades, pois como ela morava no próprio “Educandário”, não tinha pressa, não se incomodando em ficar com os alunos até tarde. Por várias vezes ouvi Dona Lourdes dizer à minha mãe: “Dona Kátia, Anderson ainda não terminou as atividades. Venha mais tarde!”. E assim minha mãe fazia. Na despedida, ouvia sempre ela falar: “Amanhã quero tudo na ponta da língua!”. Alertava ela gesticulando, colocando a ponta do seu dedo indicador na ponta de sua própria língua e dando aquele risinho assombroso de canto de boca. E assim era o meu dia a dia escolar.

Embora o Educandário Gurilândia Feliz fosse uma escola adaptada, não oferecendo estrutura física propícia para a realização de suas atividades, tendo sempre uma

professora temida por seus alunos por ser rigorosa e fiel à palmatória, ainda assim era uma escola que conseguia chegar ao seu objetivo proposto maior que era a aprendizagem do aluno de maneira eficaz, através de um ensino extremamente tradicional. No Educandário, além da preocupação das professoras com a aprendizagem de valores, os conteúdos ministrados por elas deveriam ser aprendidos eficientemente, ressaltando suas repetições em prol de que o aluno gravasse, podendo transmiti-los da mesma forma como eram ensinados. Praticamente tudo era decorado. Fazendo parte da rotina escolar, penso que os castigos de certa forma acabavam impulsionando os alunos para a aprendizagem, uma vez que ninguém queria ser castigado. Mesmo com todas as adversidades, o Educandário era uma escola bastante respeitada, mais precisamente Dona Lourdes e Dona Bernadete, pois estudar lá era sinônimo de aprendizado, de construir uma base educacional totalmente consolidada.

No Educandário, pelo fato do seu ensino ter sido instituído em caráter tradicional, ele era extremamente rigoroso. Habitualmente, a instituição parecia preparar seus alunos para obter êxito no sentido de aprovação, preocupando-se com a quantidade de informações que éramos capazes de deter e reproduzir sempre que necessário. Nessa instituição, o processo educativo exercido pelas professoras representava uma condição de domínio. Através das aulas expositivas, excesso de teoria, decoração, reproduções, exercícios totalmente sistematizados, dentre outros, os alunos se faziam reprodutores sempre passivos em meio aos conteúdos ministrados, tendo Dona Bernadete e Dona Lourdes como o núcleo do saber, do conhecimento. O que elas diziam ou mandavam fazer era sempre o certo, era lei. Era como se só existisse um conhecimento único e absoluto.

Através do método de ensino conhecido por mnemônico, um método decorativo, o qual era praticado entre elas para com seus respectivos alunos, não era possível formar seres críticos, pois estávamos sempre repetindo o que nos era passado mecanicamente. Segundo Souza (1998, p. 83), esse método corresponde ao processo envolto ao ato de “decorar, lembrar e repetir”. Utilizando da memória e da repetição, os alunos, ao se aterem ao que as professoras esperavam como retorno, permaneciam sempre “presos” ao que era ofertado. Mas, mesmo com essa pedagogia “engessada”, muito do que memorizei e que trago comigo até hoje, serve para provocar relações entre os diversos conhecimentos que adquiri no decorrer do tempo, confrontando com os que ainda estão sendo estruturados diariamente.

Apesar de ter vivenciado todas essas práticas no Educandário, consegui ultrapassar os meus limites e sobreviver a este tipo de escola, a qual não me foi agradável. Embora atualmente possamos nos deparar com discussões que nos remetem às áreas da pedagogia, psicopedagogia, psicologia dentre outras, que ressaltam que a criança aprende

muito mais e melhor sem os castigos, mais precisamente sem o uso das práticas restritivas que vivenciei, sobrevivendo a elas ou não, essas práticas existiram e a minha intenção foi registrá-las. Assim sendo, muito do que ficou na minha memória, e que não deve ser generalizado, é que determinadas repreensões educativas me serviram, senão para aprender o que era ditado como certo, a não reproduzir o que era ditado como errado.

Trazer à tona todas estas lembranças escolares é revivê-las novamente. Envoltas às emoções, lembranças e esquecimentos, a memória torna-se mutável uma vez que está sempre em (re)construção de forma dinâmica, tendo como matéria-prima um passado que, através de um legado cultural histórico e, conseqüentemente, de suas representações, determina o que se conhece por “Lugar de Memória”. Este termo, criado por Pierre Nora, sendo ele uma referência entre os historiadores franceses contemporâneos, condiz com os espaços que ele acredita serem determinados a partir de personagens, narrativas e dos próprios monumentos que se unem e ao mesmo tempo se concretizam em torno de valores e identidades sociais comuns, uma vez que não há memória espontânea.

Neste contexto, acumular documentos e testemunhos sobre um passado torna-se então necessário, pois salvaguardar registros que perpassem entre a memória e identidade, ou seja, sobre uma herança consolidada, acarreta a perspectiva em não ameaçá-las, muito menos perdê-las. Os lugares de memória também são vistos como os lugares de história, pois ambos se constituem em um passado, contendo de narrativas que representam a vida de um sujeito, de um acontecimento. Os lugares de memória contêm as intimidades de histórias vividas, renovando permanentemente as lembranças. Neste sentido, Pierre Nora ratifica que:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa as varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de constituí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que elas envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos [...]. (NORA, 1993, p. 13).

Assim, nos reveses da minha memória, todos os arquivos aqui revelados sempre me emocionam quando abertos, pois me concedem a oportunidade de voltar a ser criança, de sentir cheiros, ouvir vozes, falas, risos, o ruído dos brinquedos, dentre outras coisas que estão

(res)guardadas em outros arquivos, os quais não foram abertos, por estarem envolvidos no esquecimento. Para Alberti (2004) o esquecimento faz parte da memória e é mais do que natural acontecer, pois ele serve como autodefesa de infinitos acontecimentos os quais já vivenciamos e que constituíram as nossas relações afetivas e suas possíveis seleções.

Para rememorar esses momentos únicos, tão importantes e significativos da minha trajetória escolar, confiei nas minhas lembranças, permitindo-me, assim, mergulhar em uma imensidão de informações, trazendo à tona o meu “mundinho” alegre e feliz de outrora, assim como o meu outro “mundo” escolar vivido, mas já sem tanta magia. Buscando reavivar ainda mais os fragmentos existentes na minha memória, para a composição deste cenário repleto de formatos, cores, sons e emoções, nos meus guardados pessoais manuseei fotografias da época vivida que, inteiradas às minhas recordações, constituem um acervo que a vida me presenteou no decorrer do tempo.

Ter escolhido narrar parte da minha trajetória escolar para iniciar a minha dissertação, pareceu-me bastante apropriado, uma vez que ela apresenta experiências envoltas as práticas educativas instituídas pelas professoras da década de 1980, implicando em seus saberes e modos de educar, esses vivenciados por mim, sendo eles fonte de inspiração para a minha pesquisa. A minha escolha pelo tema recaiu justamente em buscar entender aspectos que tornariam esse tempo vivido em um capítulo da História da Educação, mais precisamente da História da Educação sergipana.

Ao acentuar o meu olhar para os fatos educacionais no Estado de Sergipe, em especial à cidade de Aracaju, busquei me reportar à década de 1980, para compreender as peculiaridades da cultura escolar instituída na época, precisando algumas vezes digredir às décadas antecessoras. Em meio a esta perspectiva, passei então a me questionar: porque os alunos eram induzidos a chamar suas professoras por “tias”? Porque as professoras na maioria das vezes tinham o hábito de proferir as palavras no diminutivo? O que essas escolas tinham em comum em termos de práticas educativas? Até que ponto as adaptações das escolas influenciavam na aprendizagem dos alunos? Em suma: como eram constituídos os saberes e modos de educar entre as professoras atuantes nas cinco primeiras séries do ensino escolar na cidade de Aracaju na década de 1980, esses envoltos na cultura escolar instituída nos estabelecimentos de ensino formal?

Foram estes os questionamentos iniciais que me motivaram a querer investigá-los, me apoiando além desses em vários outros, para aprofundar os estudos que possibilitam à compreensão do processo de desenvolvimento da educação brasileira e, conseqüentemente, o preenchimento de possíveis lacunas existentes na conjuntura educacional, em especial



sergipana. Sob a ótica da perspectiva da História Cultural Francesa, torna-se essencial entender a ressignificação das representações dos sujeitos tidos como anônimos na história. Trazendo como título *A memória revelando práticas educativas: representações da configuração docente na cidade de Aracaju – década de 1980*, esta pesquisa que tem como objeto de estudo a memória de nove professoras idosas e conseqüentemente aposentadas, representantes de uma geração de professores que atuaram no ensino primário, contextualiza-se dentro do espaço geográfico da cidade de Aracaju, tendo como recorte temporal analisado a década de 1980, embora esse esteja mais demarcado pelos próprios objetivos da pesquisa do que necessariamente pela precisão da década citada.

Para esta pesquisa, tem-se como objetivo geral compreender como foram estabelecidos os saberes e modos de educar entre as professoras atuantes nas cinco primeiras séries do ensino escolar, em meio à década de 1980 na cidade de Aracaju. Como objetivos específicos, tem-se mapear as produções historiográficas voltadas à educação em Sergipe, em especial aquelas que elegem a cidade de Aracaju enquanto espaço geográfico delimitado à pesquisa; analisar a memória como objeto, assim como fonte que compõe um estudo historiográfico acerca da educação; e interpretar as lembranças/memórias de professoras, hoje idosas aposentadas, que atuaram na educação primária na cidade e década já mencionadas, com intuito de compor uma página educação sergipana.

Nesta perspectiva, para dar vez a tantos sujeitos, considerados anônimos da história, exporem suas vozes, a exemplo das próprias professoras aqui pesquisadas, tem-se a História Cultural que se envereda pelo mundo das emoções, sentimentos, imagens, memórias e representações. A História da Cultura, considerada por muitas décadas como objeto de pouco valor diante das pesquisas históricas, passou a ser vista com outros olhos por meio da revolução historiográfica originada pela circulação dos *Annales*, reconstruindo e ao mesmo tempo desenvolvendo pesquisas até então pouco investigadas no campo da História. Os *Annales*, considerado como um movimento historiográfico, teve surgimento na França, se constituindo a partir da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, que apresentava em seus incisos críticas à história positivista.

Originalmente chamada *Annales d'Historie Économique et Sociale*, tendo por modelo os *Annales de Géographie* de Vidal de La Blache, a revista foi planejada, desde o seu início, para ser algo mais do que uma outra revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica. Seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história. (BURKE, 2010, p. 36).

Fundada no ano de 1929, a circulação dos *Annales*, tendo como líderes, já em sua primeira geração, Lucien Febvre e Marc Bloch, proporcionava alterações no sentido teórico-metodológico, na captura para um novo tipo de história voltada para novos objetos, elucidando atuações de personagens notados ou até mesmo anônimos, ressaltando-os em enfoques biográficos. Nesta perspectiva, a História da Educação passou a considerar categorias evocadas por outras áreas das ciências humanas, a exemplo da etnia, classes sociais e gênero, todas de extrema importância para a compreensão de diferentes realidades como o passado de fatos educativos a partir de sua localidade e realidade. Assim, Melo e Valle esclarece que:

A história da educação tem aberto as suas fronteiras a novas realidades, revelando territórios que até agora permaneceram desconhecidos. A inclusão de novos temas e objetos de estudos constitui um dos aspectos mais criativos da evolução, que assiste a uma recentração temática e a um regresso às questões educativas propriamente ditas. (MELO; VALLE, 2012, p. 202).

Neste sentido, tendo a História Cultural como base, os conceitos aqui utilizados são: Práticas, Representações e Apropriações de Chartier (2002a), na constituição dos espaços específicos e suas práticas instituídas, sendo possível desta forma compreender suas diferenças, reproduções, assim como suas representações no contexto escolar; e Memória Individual, mais precisamente Memória Coletiva de Halbwachs (2006), para compreensão de que, a junção de memórias individuais perfaz uma memória coletiva. Para este autor, a memória se remete a um grupo, mesmo que por várias vezes se mostre de forma particular. Todo indivíduo envolto às suas memórias traz consigo lembranças, estas sempre interagindo com o meio social de alguma forma. Assim sendo, tais lembranças se formam coletivas. Além desses conceitos, têm-se também os estudos de Foucault (2012), que transcorrem pelo engendramento das narrativas históricas associadas e documentos, os quais trazem à luz relações de formação discursiva, que acabam refletindo em condições de exercícios de funções dos enunciados.

Para aprofundar a compreensão dos objetivos propostos nesta pesquisa, tem-se a pesquisa documental, fazendo-se necessárias também a coleta, análise e interpretação de narrativas. Desta forma, fiz uso da metodologia da história oral, um instrumento de constituição de fontes, que me permitiu registrar memórias vivas de professoras que vivenciaram a época estudada, além de interpretá-las. Na visão de Alberti (2004, p. 27) “a metodologia da história oral é bastante adequada para o estudo da história de memórias, isto é, de representações do passado. Estudar essa história é estudar o trabalho de constituição e de formalização das memórias, continuamente negociadas”. Diante disso, para a coleta de

depoimentos, foram entrevistadas nove professoras idosas e conseqüentemente aposentadas, que atuaram dentre as cinco primeiras séries do ensino escolar na década de 1980 na cidade de Aracaju, tanto em escolas privadas quanto públicas, com intuito de revelar<sup>10</sup> e confrontar suas vozes com o que foi instituído como cultura escolar, o que recai necessariamente em uma cultura de escola. A escolha em trabalhar com professoras que hoje vivenciam a última fase da vida, a velhice, incidiu em uma opção metodológica, fundamentada por Bosi (1994) em *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. Essa opção metodológica não muda os saberes e modos de educar os quais foram constituídos por essas professoras, mas oportuniza dentre elas, um olhar mais crítico para com as suas próprias experiências vividas.

Por conta das dificuldades e empecilhos apresentados pela Secretaria de Educação da cidade de Aracaju em fornecer contatos para realização das entrevistas de professoras que atuaram na década de 1980, passei então a buscá-las, através de uma possível rede de relacionamentos. Sempre antes de marcar a entrevista, era feito um contato prévio com a entrevistada. Nesse contato, além de ser apresentado o projeto de pesquisa de forma minuciosa, apresentava os objetivos na tentativa de analisar com antecipação o terreno memorial da entrevistada, através de perguntas aleatórias sobre o contexto que seria explorado. Ao marcar as entrevistas, todas elas foram concedidas nas residências das próprias professoras, seguindo um roteiro de perguntas semiestruturadas, destinadas à infância, família, vida escolar, vida profissional, dentre outras.

Como critério estabelecido para com a quantidade de entrevistadas, foi utilizado o “ponto de saturação”, que segundo Bertaux (1980) condiz como instrumento decisivo para a quantidade ideal de indivíduos a serem entrevistados. O autor ressalta que, para que o pesquisador esteja seguro do momento de “saturação”, é preciso que ele diversifique o processo seletivo entre os entrevistados. Neste caso, o processo de diversificação entre as entrevistadas baseou-se em suas faixas etárias, além dos municípios em que elas nasceram, embora todas tenham atuado como professoras na cidade de Aracaju na década de 1980. Para Alberti (2005, p. 36) pode ser útil recorrer ao conceito de “saturação” formulado por Daniel Bertaux. De acordo com a autora, “há um momento em que as entrevistas acabam por se repetir, seja em seu conteúdo, seja na forma pela qual se constrói a narrativa”. Assim, entendo que, quando fazemos uso da metodologia da história oral, as entrevistas realizadas em uma

---

<sup>10</sup> Sabe-se que os lugares de onde falamos são muito distintos. Assim sendo, ao utilizar o verbo “revelar” em meio às páginas que se destinam a esta pesquisa, ratifico que não há/haverá uma preocupação em relação à verdade dos fatos, e sim com uma das versões que foi contada através das narrativas das professoras pesquisadas e conseqüentemente ouvidas. Neste sentido, fica claro que, quando as mesmas oferecem os seus próprios testemunhos, acabam revelando um modo de ver um determinado fato.

pesquisa tendem a tornarem-se repetitivas, e dar continuidade às mesmas é ter um retorno com cada vez menos informações.

Nesta perspectiva, a estrutura desta dissertação ficou estabelecida em quatro seções, sendo elas: uma seção de introdução, duas seções de desenvolvimento e uma seção destinada à conclusão. Na seção de introdução, elaborada através de um estudo autobiográfico, abordam-se o encontro com o tema, os objetivos, referencial teórico, referencial metodológico e os principais conceitos de análise. Na primeira seção do desenvolvimento, está abordado um mapeamento historiográfico, tendo como base as produções elaboradas no Estado de Sergipe, essas vinculadas aos Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*), com intuito de identificar os trabalhos produzidos, mais precisamente os seus referenciais teóricos e metodológicos utilizados. Na segunda seção do desenvolvimento, busca-se compreender as representações que transcorrem pelo mundo “imaginário” e “real”, atribuindo-lhes o lugar que lhe pertence na constituição do indivíduo, e das histórias que ele constrói. Além disso, em suas subseções, na primeira delas, busca-se interpretar os saberes dos sujeitos da pesquisada, ainda enquanto alunas do ensino primário, e na segunda, a constituição dos seus modos de educar enquanto professoras, em meio ao ensino nas cinco primeiras séries escolares, na década de 1980 na cidade de Aracaju. A última seção destina-se a conclusão das ideias que serão discutidas durante toda a pesquisa.

## 2 - A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO SERGIPANA: MAPEANDO O BAÚ DE MEMÓRIAS E “BRINCANDO” COM AS HISTÓRIAS

Poesia é brincar com palavras  
 Como se brinca  
 Com bola, papagaio e pião

Só que  
 Bola, papagaio e pião  
 de tanto brincar se gastam

As palavras não:  
 Quanto mais se brinca  
 com elas  
 Mais novas ficam

Como a água do rio  
 que é água sempre nova

Como cada dia  
 que é sempre um novo dia

“Convite”  
 (KISHIMOTO, 2001, p. 49).

Assim como a poesia, a historiografia se vale/brinca com as palavras que fundamentam as pesquisas. Quando próprias à educação, em especial à História da Educação, as pesquisas contribuem seja como estudos historiográficos, seja como elementos de (re)leitura de uma memória. Nesta perspectiva, a ideia inicial para esta seção é a de “brincar” com as palavras, mais precisamente com as histórias, na constituição de um cenário que permita trazer a lume histórias sergipanas com objetos e métodos distintos e que somadas revelam páginas de uma história maior. Essa ideia surgiu como intuito de externar o meu desejo enquanto pesquisador, além das práticas educativas das nove professoras pesquisadas. Assim, posso ratificar então, que é o meu desejo enquanto pesquisador que legitima este trabalho de pesquisa que, tendo como objeto a memória dessas professoras, recai na construção de fontes através de suas narrativas, o que, por sua vez, contribui com a memória e a historiografia sergipana. Assim, convido-lhe a abrir o baú de memórias que, ao ser aberto, revelará diversos cenários, diversas histórias.

Muitas são as lembranças (res)guardadas dentro do seletivo baú de memórias. Ao ser aberto, vez ou outra, cada baú revela fatos que tiveram significados e que foram

enraizados por diferentes contextos sociais vividos, percebidos e retidos no decorrer do tempo. Carregando consigo fragmentos da infância, ao ser aberto, o baú de memórias muitas vezes nos transporta para um cenário lúdico, tornando-se visíveis os jogos e brinquedos<sup>11</sup> que, em um passado não muito distante, ganharam “vida” através de mãos pueris. Misturados a tantas outras coisas, é no fundo do baú de memórias que esses jogos e brinquedos se encontram. Mesmo que “empoeirados” devido ao passar do tempo, são perceptíveis as marcas deixadas por eles na infância, assim como das crianças deixadas neles. Neste contexto, torna-se imprescindível esclarecer os conceitos que perpassam pelas nomenclaturas de infância e criança. Segundo Araujo (2009, p. 85-86) “a infância é uma etapa da vida. Assim como são fases da vida a adolescência, a juventude, a adultícia, a velhice. O termo *criança* se refere concretamente à pessoa que está vivendo a infância”, sendo esta etapa primordial às demais existentes, uma vez que é através dela que se pode compreender melhor a criança dentre suas especificidades, a fim de melhor educá-la.

Representados por diferentes espaços e tempos, aqui vinculados aos da escola, os jogos e brinquedos que conseqüentemente eram jogados e brincados nela, a exemplo do fantoche, marionete, caleidoscópio, lego, peteca, ioiô, pião, bola, bola de gude, quebra-cabeça, dama, pega-vareta, dentre tantos outros, desempenharam em meio às crianças, dentre elas eu, não só papéis recreativos, mas os de educar<sup>12</sup>, estimulando as ações infantis em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, culturais e cognitivos. Esses espaços e tempos vividos nas instituições escolares e vivenciados pelos seus sujeitos, acarretam para a denominação da cultura escolar, pois acabam contribuindo quando não determinando os modos de pensar e agir, mais precisamente as práticas educativas constituídas dentro da escola.

De acordo com Antonio Viñao Frago (2000), entende-se que, no contexto escolar, o espaço corresponde a um lugar específico, que é detentor de características próprias, e o

---

<sup>11</sup> De acordo com Kishimoto (2001) há diferença entre os jogos e brinquedos. Para compreender a complexidade e significado entre os termos, baseou-se nas obras como a de Gilles Brougère (*Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le Romantisme*, 1993), Jacques Henriot (*Sous couleur de jouer – la métaphore ludique*, 1989) e Wittgenstein (*Investigações filosóficas*, 1975). Segundo a autora (2001, p. 16-18) os jogos podem ser vistos como “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto”. Já o brinquedo “Diferindo do jogo [...] supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”.

<sup>12</sup> Ainda sobre os jogos e brinquedos, Kishimoto (2001) entende que, quando destinados ao uso pedagógico, apresentam-se como de suma importância em meio às situações de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil. Kishimoto (2001, p. 36) afirma que: “Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil”. Sobre os brinquedos, a autora (2001, p.36) diz que “Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha uma papel de grande relevância para desenvolvê-la.

tempo a um elemento individual e institucional, tanto condicionante quanto condicionado por outros tempos sociais. O autor ainda ressalta que “Ni el espacio ni el tiempo son estructuras neutras en las que se vacían los procesos educativos. Siempre se aprende y se enseña en lugares y en tiempos concretos. Y estos lugares y tiempos son determinados y determinan unos u otros modos de enseñanza y aprendizaje” (FRAGO, 2000, p. 99)<sup>13</sup>. Assim, fica claro que os elementos que perfazem o contexto escolar a exemplo dos próprios jogos e brinquedos, assumem significados distintos a depender dos espaços, tempo, cultura, geração dentre outros aspectos os quais são inseridos, (im)postos e vivenciados.

Neste contexto, que se propôs educativo e lúdico, muitas são as pesquisas envolvendo a infância e a criança. Em Sergipe, elas geralmente estão vinculadas aos espaços e tempos envoltos às casas maternas, aos Jardins de Infância, escolas primárias dentre outras que datam do início do século XX. Antecedendo este século, são raras as pesquisas que as contextualizam, pois apresentam dificuldades por conta da escassez de suas fontes. Há, entretanto, aquelas que mesmo em meio às dificuldades, ainda assim são elaboradas. Desta forma, penso ser importante detalhá-las quando mencionadas. A exemplo delas tem-se a tese intitulada “*Recrutá-los jovens*”: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905), que tem como marco temporal a data de criação da Companhia de Aprendizes Sergipana: o ano de 1868. Além da data da criação da Companhia, o marco temporal referencia o seu momento de transição e de reabertura datando o ano de 1905 que, sob nova direção, passou a ser chamada por Escola de Aprendizes Marinheiros de Sergipe. A demarcação temporal contempla ainda a criação e extinção da Escola de Alunos Marinheiros de Lisboa, que manteve suas funções do ano de 1876 até 1895. De acordo com Lima (2013), a autora, esta pesquisa teve como principal objetivo a formação de aprendizes marinheiros e suas especificidades como ensino profissionalizante, além de discutir sobre o seu processo educacional, que visava não só o suprimento da falta de mão de obra qualificada destinada aos serviços navais, como também à constituição moral de crianças e jovens desvalidos como condição para a inclusão social.

Nesta tese, para enfatizar os debates que circundam sobre a necessidade de moralização em meio às crianças desvalidas pela aprendizagem de um ofício, a autora embasou-se teoricamente em estudos no campo da história da educação social. Na discussão sobre a formação profissional dos marinheiros, utilizou de estudos de Elias (2006) que

---

<sup>13</sup> Tradução do autor: Nem o espaço nem o tempo são estruturas neutras que variam nos processos educativos. Sempre se aprende e se ensina em lugares e tempos reais. E estes lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensinar e aprender.

perpassam pela constituição da profissão naval e a sua condição de aprendiz. Transcorrendo pelas discussões acerca dos conceitos sobre assistência voltada para a infância no Brasil, assim como as mudanças ocorridas das últimas décadas do Império e nas primeiras da República, Lima (2013) debruçou-se sobre os estudos de autores como Marcílio (1998) e Moncorvo Filho (1926): um apresentando a trajetória do abandono de crianças na Europa desde a Antiguidade e, sobretudo na História do Brasil, dando ênfase às políticas públicas destinadas à proteção e assistência à infância desamparada. Já o outro, um histórico voltado à proteção à infância no Brasil entre o período de 1500 a 1922, se dedicando à perspectiva destinada às questões referentes tanto ao cuidado quanto à saúde, respectivamente.

Debruçou-se ainda a autora sobre os estudos de outros renomados autores como Herráiz (1999), Santolaria (1997) e Lis (1999), os quais auxiliaram na problematização do objeto de pesquisa através de suas importantes reflexões. Para uma melhor compreensão da problemática acerca dos grupos sociais e os estudos relacionados aos marginalizados, excluídos e trabalhadores, fundamentou-se nas contribuições de autores que desenvolveram estudos no campo da história social, como Thompson (1987 e 1998), Geremek (s.d.), Schmitt (1990) dentre alguns outros. Foram utilizadas ainda as contribuições de Hobsbawm (1990) e de Jim Sharpe (1992) sobre a história social. Para abordar o infantil, Lima (2013) fundamentou-se em Engels (1820-1895) e Nogueira (1999). Com intuito de ampliar sua compreensão acerca de como a história das instituições educacionais desenvolvem o campo da História da Educação, buscou-se referência em autores a exemplo do historiador conhecido como Magalhães (1998).

Outra pesquisa cujo tema antecede o século XX é a tese intitulada *Internar para educar: colégios-internatos no Brasil (1840-1950)*, que tem como objeto de estudo os colégios-internatos na sociedade brasileira, em especial sergipana, no período já citado. Em caráter geral, esta pesquisa evidencia a configuração e vestígios históricos dos internatos, fazendo abordagens sobre os seus surgimentos como meio de instrução ou educação, expondo as influências da pedagogia moderna, da instrução concedida pelos jesuítas e do modelo de colégio-internato francês na configuração daqueles instituídos no Brasil. Além desses, discute ainda sobre a salubridade física e moral dos internatos advindos do campo médico, assim como as propostas e/ou concretização da fundação de internatos públicos, debatidas por autoridades da instrução e/ou intelectuais. De acordo com Conceição (2012), autor, os questionamentos específicos dessa pesquisa transcorrem pela compreensão dos escolares (pensionistas), assim como da configuração dos próprios internatos e seus representantes.



Ao decorrer pela caracterização dos sujeitos e as condições de sustentabilidade do internato, a pesquisa enfoca o perfil socioeconômico, assim como sua procedência e entrada na cultura da própria instituição. Enfoca ainda os responsáveis pela formação e supervisão dos internos, os bens e serviços disponibilizados, além dos seus custos. Ao referenciar os espaços dos internatos, a abordagem transcorre pelas disposições de prédios e possíveis adaptações destinadas aos seus serviços, os aparecimentos de espaços planejados e suas organizações. Tudo para servir como internato. Voltada à cultura dos mesmos, são destacados e analisados os costumes do cotidiano e o exercício do poder disciplinar, evidenciando as técnicas disciplinares de controle do espaço, do tempo e das atividades diárias e instrução.

Para Conceição (2012), a pesquisa que corresponde à realização historiográfica de natureza etnográfica, faz abordagens ao mundo do internato, descrevendo e interpretando as hierarquias, seus espaços, relações de grupo, práticas sociais, formas de controle dentre outros. Deste modo, ele dá conta da “história real” dos indivíduos internos, mesmo que destacando de evidências imperfeitas e incompletas. Pelo fato de a natureza dos internados nos colégios-internatos terem sido formadas predominantemente por filhos de ambos os sexos, advindos de famílias de classe rica e média, a cultura dispensada nestes estabelecimentos de ensino contribuiu na formação de futuros dirigentes e intelectuais de determinados segmentos sociais, entendendo a escola não apenas como um local para transmissão de saberes, mas como um espaço simbólico onde os indivíduos encontram confirmação cultural de pertencimento a determinadas origens.

Na pretensão de constituir essa tese, foram utilizadas as análises de Foucault (2003) na abordagem sobre o poder disciplinar, como também a de Goffman (1974) sobre as “instituições totais”. Ambos são apresentados como importante instrumento para a compreensão do contexto pesquisado, a exemplo das técnicas disciplinares em circulação nos internatos e a submissão às autoridades escalonadas, com muitos postos de observação das condutas individuais, ensejando as multiplicidades organizadas pelo controle do tempo e espaço. Tão importante quanto para este estudo, é a compreensão do discurso advindo do campo médico referente aos estabelecimentos em questão, baseada ainda nas abordagens de Foucault (2002, 2009) a respeito da sexualidade dos colegiais. Neste enfoque sobre a cultura dos internatos, o assunto gênero também é destacado. Com a intenção de interpretar sobre as diferenças dadas aos tratamentos sobre os sexos, foi utilizada a análise de Hunt (1995), a qual afirma que o gênero foi uma das mais críticas configurações de diferenciação na cultura e na sociedade. Assim, o enfoque gênero contribuiu para a interpretação dos moldes de conduta que guiaram a vida de meninos e meninas no internato.

Conceição (2012), ao voltar o seu olhar para o papel social exercido pelos colégios-internatos, fez uso das análises de Petitat (1994), ressaltando os colégios como espaços para a formação de determinados segmentos sociais. Utilizou-se ainda das contribuições de Snyders, referente ao ensino e a pedagogia de cunho tradicional na França, no intuito de verificar as influências no contexto da educação brasileira. Além desses, valeu-se do trabalho de Ariès (1973) acerca da evolução do modelo colégio-internato francês, sua composição e funcionamento, entendido como espaço privilegiado para exercício da infância. Têm-se ainda as contribuições de Prost (1968) acerca da vida escolar nos internatos do século XIX, apresentando a cultura dispensada pelos colégios como fator respeitável para a constituição de notáveis e/ou futuros dirigentes. Por fim, utilizou-se das contribuições de Freyre (2003, 2005) sobre a decadência do patriarcado rural e o desenvolvimento urbano e os seus impactos na pedagogia de internar.

Ao voltar o meu olhar para a esteira das historiografias sergipanas, dentre outras obras que circundam a educação, a intitulada *História da Educação em Sergipe* da professora e historiadora Maria Thetis Nunes (1923-2009), embora não tenha a infância como foco da pesquisa, faz referências à criança quando analisa a escola de primeiras letras, o ensino primário, o método mútuo, simultâneo, dentre outras relações educativas praticadas nos espaços escolares entre professor, aluno e seus demais membros, desde o tempo da Colônia até o final da República Velha datada do ano de 1930. Assim, através desta obra, torna-se possível ter uma noção de como eram vistas e tratadas as crianças nas terras sergipanas no período especificado, principalmente durante a Colônia, tempo difícil de ser representado por conta da escassez de fontes, como já ressaltado. Visto como referência, o estudo de Maria Thetis Nunes é entendido por Santos (2004a) como:

Clássico pela abordagem apreendida, pela coleta e interpretação de vasta documentação, pelas conclusões apresentadas e pelo entendimento sobre a educação sergipana, não em anos, mas em séculos, que transmitiu a diversas gerações de pesquisadores, o estudo de Thetis Nunes pode ser visto não somente como um documento sobre o assunto a que se propôs, bem como um monumento, que vem sendo reiteradamente utilizado como lastro fundamental de novos empreendimentos nesse ramo do saber. (SANTOS, 2004a, p. 146).

Assim, seguro das palavras de Santos (2004a), intento, através desta pesquisa, escrever uma nova página da História da Educação sergipana, me apoiando em memórias registradas e difundidas sobre o assunto proposto, mais precisamente as de Maria Thetis

Nunes que me dá para isso o fio condutor através de suas fundamentais obras<sup>14</sup>. Como empreendedor de uma nova historiografia da educação em Sergipe, embora não seguindo os moldes adotados pela historiadora, o que me proponho aqui vem justamente ao encontro do que acredita Santos (2004a) quando referencia o estudo dela. Escrever uma nova página da História da Educação sergipana é o objetivo, mas com marco temporal e referenciais teóricos distintos, esses mais propensos a uma História Cultural do que necessariamente uma História Econômica, pautada pelo marxismo e seguida por uma perspectiva mais oficializada, essa incorporada pela historiadora ao escrever a obra *História da Educação em Sergipe*<sup>15</sup>, apresentada ao público no ano de 1984. Para a composição desta nova página, busco complementar a pesquisa realizada por Maria Thetis Nunes, me propondo a dar a ver a década de 1980 que, embora esteja distante daquelas tratadas pela pesquisadora, vem ao encontro de uma historiografia da educação sergipana.

Para escrever esta nova página da História da Educação sergipana, valho-me da metáfora do jogo de quebra-cabeça<sup>16</sup>, um entre tantos outros jogos e brinquedos que estão espalhados no fundo do baú da minha memória. Trazendo inicialmente peças embaralhadas que representam, senão a História da Educação em Sergipe, fragmentos de sua História, na perspectiva de obter no “final” desse jogo um cenário montado, fui à busca de superar os desafios que se estabeleceram: identificar suas peças, assim como ter habilidade para juntá-las, interpretá-las e encaixá-las em seus devidos lugares.

Envolvido em recortes, figuras e memórias, esse jogo, que tem como objetivo revelar um passado educacional inerente a um imenso campo de possibilidades e possíveis representações traz o conceito de representação de Chartier (2002a), que condiz com a

---

<sup>14</sup> No Estado de Sergipe, Maria Thetis Nunes produziu uma bibliografia vasta entre livros, artigos e pequenos ensaios publicados no Caderno de Cultura do Estudante, nas revistas do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, na Gazeta de Sergipe, da Academia Sergipana de Letras e principalmente na revista da Universidade Federal de Sergipe.

<sup>15</sup> Ainda que a obra “História da Educação em Sergipe” de Maria Thetis Nunes tenha sido fundamentada por teorias marxistas, levando-a a conclusões algumas vezes restritivas por conta das exigências do seu próprio contexto, ela serve de base até mesmo para os estudos que se enveredam pelo referencial teórico da História Cultural. Além de ser referência para os que se comprometem em pesquisar a educação em Sergipe, a obra apresenta análises e interpretações baseadas na maioria das vezes em documentos oficiais, legitimando a seriedade da autora. Através dela, Maria Thetis Nunes mostra como utilizou as fontes oficiais, como fez uso do referencial marxista, revela documentos, cronologia dos fatos, os dirigentes da educação no Estado, as instituições criadas, os documentos que as criaram, os seus principais líderes, dentre outros no desenrolar da história da educação contada. Assim sendo, essa obra ratifica-se como de suma importância para a compreensão do status da educação em Sergipe, servindo de embasamento/peça para que eu compreenda o contexto histórico que antecede o período o qual me propus pesquisar, e que por certo, reverbera na história que quero narrar. A partir dela eu consigo avançar, não necessariamente olhando apenas as fontes oficiais, mas dando margem via a História Cultural a outros tipos de composições de fontes.

<sup>16</sup> O dicionário Houaiss (2009) entende o quebra-cabeça como um jogo que consiste na combinação de diferentes peças, com intuito de formar um todo, podendo ser uma figura, um mapa, uma frase dentre outros. Entende ainda como qualquer espécie de adivinhação, ou aquilo que se preocupa, inquieta ou incomoda alguém.

maneira como a realidade social em seus diferentes tempos e espaços se estabelece de acordo com suas classificações, divisões e limitações atribuídas. Assim, através desta vicissitude inicial, as peças sobre a formação educacional em Sergipe começam aos poucos a tomar suas formas, pois na medida em que vão sendo apresentadas e entendidas, a base desse jogo vai se fortalecendo através do encaixe de suas primeiras peças. Mesmo já começando a tomar suas formas e conseqüentemente a refletir algumas de suas figuras, nada está predeterminado. Essas figuras iniciais que agora me servem como referencial não serão o produto final, pois a imagem oficial desse quebra-cabeça só será revelada quando a sua última peça for encaixada.

Assim, com as primeiras peças desse jogo abancadas (artigos, livros, dissertações, teses, documentos oficiais dentre outros), enveredo-me pela História da Educação, mais precisamente pelo viés da História Cultural Francesa, buscando legitimar aqui o meu lugar enquanto pesquisador/montador, tratando da História da Educação em Sergipe dentre suas possíveis abordagens, composições e distintos pontos de vista. No Estado de Sergipe, muitos foram os pesquisadores que ao longo de suas trajetórias se debruçaram sobre documentos complexos<sup>17</sup>, a exemplo da própria Maria Thetis Nunes, produzindo estudos que circundam a educação sergipana, tendo atualmente muitos outros na mesma perspectiva.

Desde o final do século XIX com Felisbello Freire (1858-1916) e alguns de seus contemporâneos, que Sergipe vem sendo objeto de análises, sejam elas sobre a formação da população, política, economia e/ou educação. De acordo com Freitas (2002, p. 55), dentre as obras de Felisbello Freire “[...] vigorou uma espécie de verdade clássica calcada na máxima “vale o que está escrito”. E o escrito foi, principalmente, a documentação produzida em função de Estado (correspondência, legislação) e a historiografia disponível que tratava do local [...]”. Considerado “o pai da historiografia de Sergipe” segundo Sousa (2013, p. 29), Felisbello Freire, que foi membro efetivo do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe e Patrono da Academia Sergipana de Letras, escreveu dentre suas obras a *História de Sergipe*,

---

<sup>17</sup> Na perspectiva de Jacques Le Goff (2003, p. 538): “O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente [...] No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel do ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar esta problemática, porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo talvez sobretudo os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora da montagem. É preciso começar por demonstrar, uma roupagem, uma aparência enganadora da montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”.

apresentada ao público no ano de 1891, sendo esta considerada um marco da historiografia sergipana, uma vez que corresponde à “primeira tentativa de construção científica no Estado”.

No início do século XX destacaram-se outros investigadores/autores sergipanos, seguindo a mesma linhagem de Felisbello Freire, retratando Sergipe em suas obras. Felte Bezerra (1909-1990), que escreveu *Etnias Sergipanas*, se preocupou em estudar a formação da população no Estado. Através deste estudo, o autor se comprometeu em evidenciar traços deixados na sociedade sergipana, oriundos dos grupos indígenas, assim como dos negros e portugueses. Voltado à educação, tem-se José Calasans Brandão da Silva (1915-2001), que na visão de Freitas (2002, p. 52) foi “um historiador à moderna”. Ele mudou os rumos da historiografia sergipana, sendo o pioneiro no que diz respeito aos estudos da História da Educação em Sergipe. Segundo Costa (2011), dentre suas atividades, José Calasans realizou pesquisas voltadas para o ensino público na cidade de Aracaju, as quais foram interrompidas por conta da sua mudança para o Estado da Bahia, mais precisamente para a cidade de Salvador, em setembro do ano de 1947.

No ano de 1951, José Calasans colocou em circulação um artigo de sua autoria intitulado *Ensino público em Aracaju (1830-1871)*. Em meio às produções sergipanas, a pesquisa dele junto à da professora Maria das Graças Azevedo, publicada no ano de 1949 e intitulada *A educação feminina em Roma*, foram as primeiras a terem grandes repercussões. O artigo de José Calasans é considerado um grande marco na historiografia sergipana, pois além de ter Sergipe como objeto, é pioneiro deste campo. Para elaborá-lo, além de ter que estudar o seu contexto, o autor precisou dividi-lo em cinco fases, tomando como marcos divisores as realizações concretizadas pelo poder público. Costa (2011) esclarece as cinco fases, sendo elas:

[...] a primeira fase abrangeu o período de 1830 a 1855, momento no qual os habitantes de Santo Antonio de Aracaju solicitaram a criação da cadeira de primeiras letras até a elevação da Vila em cidade. A segunda, de abril 1855 a 1871, teve como marco divisor a Resolução 422, estabelecendo a criação e a remoção de cadeiras, o lançamento embrionário de aulas secundárias e uma cadeira para o ensino primário feminino. Já a terceira fase iniciou em 1871, com a criação do Atheneu Sergipense dos cursos de humanidades e normal. A outra fase anunciada por José Calasans teve início em 1911, com a reforma do presidente José Rodrigues da Costa Doria até a administração de Gracho Cardoso (1922 a 1926). Nestas, apontou como fatos significativos a transferência da Escola Normal; a Escola Industrial; a Escola de Comércio; as Faculdade de Direito; Odontologia e Farmácia; o ensino técnico profissional e a criação de grupos escolares [...]. O último período corresponde à fase de desenvolvimento do ensino público em Aracaju teve início em 1935, na administração de Eronildes de Carvalho. Calasans apontou como marco o canto orfeônico, a Educação Física, as demonstrações públicas, as amplas obras educacionais, o crescimento de

matrículas das aulas primárias nos municípios, as pesquisas psicopedagógicas da Assistência Técnica do Departamento. Destarte das cinco fases anunciadas pelo professor José Calasans, as três últimas não foram contempladas em sua obra [...]. (COSTA, 2011, p. 99).

José Calasans revelou-se um homem comprometido com a História, mais precisamente com o rigor metodológico, esse imprescindível à pesquisa. Segundo Costa (2011, p. 82) “Calasans não possuía formação histórica, era bacharel em Direito, mas voltado para o interesse na pesquisa histórica”. Na visão de Nascimento (2003, p. 48) ele “[...] tinha um compromisso com os métodos da história e que buscou entender o processo efetivamente vivido”. A sua exatidão metodológica despontou então para as necessidades construtivas de uma História da Educação na cidade de Aracaju, voltada às instituições educativas, práticas escolares, movimentos estudantis, dentre alguns outros objetos. De acordo com Freitas (2002) José Calasans entendia que:

[...] para fazer síntese de uma cidade, “com carinho e critério científico”, era preciso trabalhar em equipe, “com pesquisas demoradas e sérias, divulgação e interpretação de documentos, ensaios lúcidos, pacientes e honestos, crítica construtiva. É necessário, enfim, um grande número de trabalhos monográficos”. (FREITAS, 2002, p. 57).

A revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGS)<sup>18</sup>, em uma de suas edições fez revelações sobre a importância deste pesquisador frente às pesquisas sobre a História da Educação sergipana, como consta no relato abaixo:

O trabalho de José Calasans é, todavia, o mais importante dentre os que se especializaram na área, durante a primeira metade do século XX. (...) Nos anos 1940, José Calasans já incorporara o discurso que os historiadores do nosso tempo legaram ao campo da História da Educação. O professor Calasans propõe que a história da educação da cidade de Aracaju seja estudada, levando-se em consideração instituições e práticas escolares. No seu tempo, a maior parte dos textos da área privilegiava as idéias pedagógicas e a organização legislativa dos sistemas de ensino. Inversamente, Calasans analisa e dá sentido ao trabalho de professoras e

<sup>18</sup> Segundo Freitas (2002, p. 21-22) “O título *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe* foi instituído oficialmente em 27/08/1912, com a publicação dos *Estatutos* do IHGS. A produção de um período que divulgasse as “atas, os nomes dos sócios, discursos e trabalhos literários” era um dos fins dessa entidade. Inicialmente, a *Revista* foi programada para circular trimensalmente, periodicidade que não chegou a ser respeitada para além do primeiro ano (1913). Em 1916 já surgia como fascículo único e, no ano seguinte, uma determinação estatutária a transformaria em veículo de circulação anual. Esse compromisso com a periodicidade, porém, desapareceu nos Estatutos de 1949 – supressão que vigora até os dias atuais. A anuidade não foi mantida por problemas diversos, entre os quais a inconstância do financiamento dos serviços gráficos e a reestruturação administrativa do IHGS. A esse respeito são muitos os depoimentos, tratando as dificuldades enfrentadas pelos editores com as deficiências técnicas da Imprensa Oficial na primeira República, com as crises financeiras do IHGS e do próprio governo do Estado e, até mesmo, com os problemas advindos da 2ª Guerra Mundial, como o aumento do preço do papel. Por outro lado, a ação político-administrativa das sucessivas diretorias, a maior ou menor proximidade com os partidos dominantes do Legislativo e do Executivo [...] devem ter influenciado bastante na trajetória da *Revista*. Esses entraves resultaram em grandes hiatos entre 1929 e 1939, 1965 e 1978, 1992 e 1999. As lacunas também estabeleceram-se em períodos mais curtos, onde a produção de alguns anos foi condensada em um só número como 1921/1925, 1926/1927 e 1941/1942”.

professores primários e secundários; às práticas do ensino público e do ensino privado; à ação estudantil; às experiências pedagógicas; aos edifícios e aos equipamentos escolares. (NASCIMENTO, 2003, P. 49).

Em detrimento do Direito, sua área de formação, José Calasans profissionalmente escolheu a docência, atuando não só em Sergipe, mas também na Bahia. Em Aracaju, atuou como professor de História em instituições conceituadas, dentre elas na Escola Normal Rui Barbosa, no Atheneu Sergipense, no Colégio Tobias Barreto e no Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Como uma de suas características no setor educacional, tinha a prática de conduzir os seus alunos para os locais dos acontecimentos históricos, pois para ele era importante que eles “vivenciassem” os aspectos da História local, além daqueles oferecidos pelos livros didáticos. Assim como pela docência, o seu entusiasmo ainda se fazia acerca das pesquisas históricas. Em suas atividades profissionais, José Calasans escreveu sobre várias temáticas, dentre elas a educação em Sergipe, os aspectos da cachaça, a mudança da capital, traçou biografias e escreveu artigos que foram publicados em alguns jornais da cidade de Aracaju e em revistas, a exemplo da Revista do IHGS, de Aracaju. Diante deste contexto, Costa (2011) acredita que pesquisar sobre a trajetória de José Calasans torna-se importante, uma vez que contribui para a História da Educação de intelectuais docentes em Sergipe. Assim, pode-se ratificar que a contribuição dada por este intelectual é totalmente relevante para a Historiografia sergipana.

Outro renomado pesquisador do início do século XX foi Nunes Mendonça (1923-1983). Em 1958, o professor Nunes Mendonça foi o responsável pela publicação do livro *A Educação em Sergipe*, que dentre suas obras foi a que mais teve destaque. Através dela foi estabelecida uma espécie de introdução à historiografia da educação em Sergipe. Segundo Souza (2003, p. 2) “[...] foi o resultado de um estudo solicitado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) [...] transformado em livro e publicado [...]”. Esta obra produziu uma análise de cunho sistemático acerca da escola instituída no Estado de Sergipe, além da situação da escola pública no próprio Estado.

Pelo teor das pesquisas, principalmente por terem sido os primeiros a debruçarem-se sobre a educação sergipana, tendo-a por objeto de investigação, Nascimento (2003, p. 54) entende que “[...] José Calasans, Nunes Mendonça e Thetis Nunes transformaram-se numa espécie de “santíssima trindade” da historiografia sergipana, inspirando teórica e metodologicamente as gerações de pesquisadores que têm trabalhado tomando os seus estudos como fonte”. Dentre as heranças teóricas e metodológicas deixadas por esses autores sergipanos, em especial os que representam a “santíssima trindade”, a mais forte é da teoria

marxista que, a partir da década de 1970, se consolidou nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Entretanto, em Sergipe, elas só começaram a ser produzidas em 1990 na UFS.

Durante o período correspondente à década de 1970 a 1990, muitos foram os pesquisadores sergipanos que produziram dissertações e teses no próprio Estado, assim como em outros Estados brasileiros. Segundo Nascimento (2003, p. 54), durante essas três décadas, tais pesquisadores sergipanos foram influenciados “[...] pelas interpretações que intelectuais como Paulo Freire e Moacir Gadotti fizeram, enquanto outros assumiram a perspectiva mais permeável às idéias difundidas pelo professor Dermeval Saviani”. Baseados nas interpretações intelectuais deste último, muitos trabalhos foram produzidos, tendo como autores Antônio da Conceição Ramos, Ednalva Freire Caetano, Francisca Argentina Góis Barros, Neide Sobral da Silva, Tarcísio Grunnenwaldt, o próprio Nascimento (2003), dentre outros.

Já ressaltada, Maria Thetis Nunes, dentre o rol de pesquisadores sergipanos, foi uma das que mais se destacou por conta de suas contribuições analíticas acerca dos aspectos da História de Sergipe, através do referencial marxista. Em meio aos seus mais de 20 livros publicados, o intitulado *História da Educação em Sergipe* é considerado uma referência da Historiografia sergipana, quiçá o melhor entre suas obras, pois revela como foram tratados os vários problemas educacionais nos diferentes tempos e espaços históricos. Torna-se importante ressaltar que, diante das pesquisas envoltas à educação sergipana, a historiadora foi até hoje a única a montar um cenário, não só com um maior número de peças, mas com peças de diferentes matizes.

Assim, a *História da Educação em Sergipe*, obra que se fundamenta em uma composição sócio-política-econômica apontada pelos subsídios marxistas, apresenta-se como de suma importância para a composição de qualquer capítulo acerca da História da Educação em Sergipe. É a ela que recorro/recorrerei toda vez que necessito/necessitarei de orientação, pois essa obra, além de nortear o encaixe de peças, possibilita compreender as transformações estruturais ocorridas no Estado. Como forma de exemplo, das informações por ela trazidas, trago à luz sua interpretação da educação sergipana no início do século XX.

O sistema educacional<sup>19</sup>, porém, não acompanhava as transformações estruturais sergipanas, apesar de tentativas feitas para altera-lo pelos

---

<sup>19</sup> De acordo com Saviani (2008) a origem grega da palavra sistema corresponde a reunir, ordenar e coligir. Para ele, sistematizar é dar unidade à multiplicidade de forma intencional, tendo como resultado o que se chama por sistema. Como o sistema é um produto da atividade sistematizadora, o sistema educacional passa a ser então o resultado da educação sistematizada. Presume-se a existência de um sistema educacional brasileiro antecessor à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tida como consequente desse sistema. Saviani



dirigentes. O ensino secundário continuava livresco, ornamental, mera passagem para os cursos superiores, só o concluindo no Atheneu os que não dispunham de recursos para seguir os estudos em outros Estados. O ensino primário não acompanhou o ritmo de crescimento demográfico do Estado, e o recenseamento de 1920 acusava ser Sergipe o Estado onde menos crescera o índice de alfabetização. (NUNES, 2008, p. 243).

Sobre este mesmo assunto, mas visto por outra ótica, Freitas (2003) entende que pode ser observado na História da Educação sergipana um aumento referente às oportunidades destinadas à escolarização entre crianças e jovens durante as primeiras décadas do século XX. A maioria das mensagens presidenciais e governamentais envoltas à educação sergipana fazia descrição sobre aspectos relacionados aos estabelecimentos de ensino público, ressaltando as reformas que eram feitas em suas estruturas físicas, aquisição de materiais didáticos, nomeação de professores, assim como suas contratações, reformulações curriculares dentre outros, dando indicativos de “evolução” na educação. No final da década de 1920, o ensino público no Estado deu início a um processo de consolidação a partir da criação dos grupos escolares, tanto na capital, quanto no interior. Freitas (2003) ainda ressalta que:

Em Sergipe, as informações do General José Siqueira de Menezes [...] ofereceram um quadro sobre a evolução do sistema de ensino da época. O ensino primário foi organizado por Grupos Escolares e Escolas Singulares. Na capital, encontravam-se, em funcionamento um Grupo Escolar Modelo, anexo à Escola Normal, um Grupo Escolar Central e uma escola singular modelo, além de 11 escolas singulares. Nas outras cidades do Estado, eram 62 escolas singulares e nas vilas 43, nos povoados somam 98. Na Escola Normal, 116 alunas matriculadas, 71 no primeiro ano, 20 no segundo e 25 no terceiro. No Atheneu, 47 alunos estavam matriculados no curso integral, tendo uma média de 11 alunos em cada turma com exceção do 5º ano (último) que havia apenas 2 matriculados. No início da década de 1920, mais quatro grupos escolares estavam em funcionamento na cidade de Aracaju, atendendo alunos e alunas: o Grupo Escolar General Valladão, o Grupo Escolar Barão de Maruim, o Grupo Escolar Dr. Manuel Luiz e o Grupo Escolar Augusto Ferraz. (FREITAS, 2003, p. 56).

Frente às interpretações de Nunes (2008) e Freitas (2003) sobre a educação sergipana no início do século XX, de imediato parece haver contradição entre elas, pois enquanto Nunes (2008) apresenta uma educação deficitária, Freitas (2003) aponta melhorias na escolarização de crianças e jovens, as quais dão a entender que haviam “avanços” educacionais contínuos no Estado. Na visão de Foucault (2012, p. 185) “[...] as contradições imediatamente visíveis não são mais que um reflexo de superfície; e que é preciso reconduzir a um foco único esse jogo de fragmentos dispersos. A contradição é a ilusão de uma unidade

---

entende que a LDB não preenche as características necessárias para a condição de um sistema. Assim sendo, ele conclui que no Brasil não há sistema educacional.

que se oculta ou que é ocultada [...]”. Desta forma, entendo que as contradições que permeiam as aparências e os fundamentos descritos, são circunstâncias de discursos estabelecidos e amparados em diferentes vieses, originando pontos de vista distintos. Logo, percebo que as menções aqui não se contradizem, mas se somam, oportunizando uma compreensão mais abrangente sobre a educação sergipana e conseqüentemente sobre sua história.

Nesta perspectiva, ao compreender que o contexto educacional é constituído por fragmentos, estando esses possíveis de inúmeras interpretações, para esta pesquisa que traz como objeto a memória de professoras primárias, o que busco é mais um dos seus fragmentos existentes, mais precisamente o da História da Educação sergipana. Para ouvir as vozes dessas professoras e poder desvelar suas experiências, a investigação passa então a transcorrer pela abordagem da História Cultural como ressaltado antes, que na visão de Chartier (2002a, p. 16-17) “[...] tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Foi por conta da História Cultural que a maneira de analisar os fatos históricos ao longo de um passado que deixou registro, foi aperfeiçoada. Ainda para Chartier (2002b, p. 22): “[...] o trabalho histórico encontrou uma nova validade e articulou de modo inventivo as reflexões teóricas ou metodológicas com a produção de novos saberes”. Desta forma, fica claro a importância da História Cultural para com a historiografia sergipana, ampliada com novos objetos e métodos, concedendo aos pesquisadores muitas possibilidades de investigação.

A partir das contribuições recebidas pela História Cultural, a História da Educação principiou uma grande revolução frente à seleção de temas de pesquisas e as formas como esses passaram a ser abordados. Novos olhares foram sendo constituídos dentre os historiadores. Além de aderir às categorias, noções e conceitos de outras áreas das ciências humanas e sociais a exemplo do gênero, etnias e classes sociais, os olhares dos historiadores da educação voltaram-se também para os temas que referenciam a história da cultura material, das trajetórias intelectuais e/ou professorais, memórias, práticas educativas, representações, dos imaginários, dos sentidos e das emoções. Entendo então que as produções historiográficas a exemplo da história política, econômica, social e cultural, além das ações de cunho teórico-metodológicas, passaram a ajustar-se às novas tendências, sobre as quais Lopes e Galvão (2001) expressam:

Na História da Educação, essas tendências historiográficas provocaram também uma verdadeira revolução na seleção dos objetos de pesquisa e na forma de abordá-los. Temas como a cultura e o cotidiano escolares, a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais (professores, professoras, mas também os alunos e alunas), a imprensa

pedagógica, os livros didáticos etc. têm sido crescentemente estudados e valorizados. Desloca-se, crescentemente, o interesse dos pesquisadores da investigação das idéias e da legislação educacionais para as práticas, os usos e as apropriações dos diferentes objetos educacionais. (LOPES E GALVÃO, 2001, p. 40).

Diante deste contexto, ratifico aqui o meu lugar enquanto pesquisador/montador: em meio aos preceitos da História Cultural. Ao buscar compor uma versão de uma página da História da Educação em Sergipe no período que me propus desvelar, me posiciono diante de uma história vista de baixo, por conta das narrativas das professoras que fizeram parte da construção de uma realidade pensada, e que a partir desta pesquisa será dada a ler. Dentre tal perspectiva, torna-se possível pensar nas diversidades e conseqüentemente possibilidades para com os estudos voltados ao processo educacional de um passado vivido. Neste intento, Lopes (1992) entende que:

A história da educação se pergunta perplexa pelo cotidiano escolar de outrora. Tal como outros historiadores que instauraram a outra história ou a história vinda de baixo ou ainda a história de gente comum, trata-se de compreender a história da educação a partir de dentro, como é que se fazia a educação, como eram os comportamentos, de que maneira eram compostas as suas atividades de maneira a atingir seus objetivos, etc, etc. Esse como é certamente a carne e o sangue dos por quês. (LOPES, 1992, p. 111).

Nesta perspectiva, ao enveredar-me por um cotidiano escolar de outrora, entendo que o meu trabalho aqui enquanto pesquisador/montador, não se restringe apenas a selecionar documentos, sejam eles oficiais ou não, no intuito de escrever mais uma página da história da educação a partir deles. É preciso analisar as suas evidências, indícios, seus significados e possíveis relações, construídas e muitas delas preservadas durante todo o decorrer do tempo. Sabe-se que nenhum fragmento documental de cunho oficial ou narrativo trará uma verdade absoluta, acabada, mesmo porque não é essa a minha proposta. Desta forma, torna-se preciso que esses documentos sejam questionados com os olhos do presente, mesmo que voltados para um passado. Ao referir-me sobre este conjunto de ideias, trago então à luz a erudição de Pesavento (2003, p. 16) no que ressalta: “Tudo o que foi, um dia contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontecerá terá no futuro, várias versões narrativas [...] a História trabalha com a mudança no tempo [...]”. Assim, fica claro que os meus questionamentos enquanto pesquisador/montador marcará significativamente as interpretações de tais documentos.

Em outras palavras, para este contexto, tem-se como perspectiva a apresentação de um cenário montado com peças que representem uma cultura escolar<sup>20</sup>. Em meio à pesquisa, como já analisado, percebo que a configuração do “campo” da Historiografia da Educação em Sergipe tem sido constituída tendo como precursora Maria Thetis Nunes, à qual vêm se somando outras pesquisas que se enveredam seguindo temas e páginas específicas da História da Educação, como as reveladas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado, representados tanto pela UFS quanto pela Universidade Tiradentes (UNIT), além daquelas desenvolvidas em outros programas de Pós-Graduação no País.

No ano de 2003, foi lançada por Nascimento (2003) a obra intitulada *Historiografia educacional sergipana: uma crítica aos estudos de História da Educação*. O referido autor fez um levantamento que revela estudos voltados à educação sergipana durante o período que vai de 1916 a 2002. As historiografias, na visão de Chartier (2002b, p. 8), “[...] perderam sua unidade, todas se fragmentaram em propostas diversas, frequentemente contraditórias, que multiplicaram os objetos, os métodos, as histórias”. Somando-se à mesma perspectiva, Nascimento (2003) entende que as historiografias abrem horizontes para os novos pesquisadores, despertando-os para novas pesquisas, fontes e métodos, trazendo valiosas contribuições imprescindíveis à educação, repercutindo em conhecimentos da vida educacional, mais precisamente sergipana, inseridas em monografias, dissertações e teses, essas consideradas, além de resultados, fontes de pesquisas.

Ao fazer tal levantamento acerca das historiografias sergipanas destinadas às produções educacionais, analisando artigos veiculados em revistas e jornais, monografias, dissertações, teses, livros publicados dentre outros no período já citado, Nascimento (2003) atentou-se em examinar quais eram as preocupações em meio aos pesquisadores, a representação de suas escritas, além das análises dos objetos de estudo escolhidos. Direcionou ainda o seu olhar para os períodos em que as pesquisas foram produzidas, assim como para o *locus* dessas produções, os amparos institucionais recebidos por elas, as iniciativas individuais, filiações teóricas dos estudos, os questionamentos que eram feitos às fontes e os seus vários modos de narrar a história.

De acordo com este levantamento historiográfico, foi produzido um total de 216<sup>21</sup> trabalhos destinados à História da Educação. Segundo Nascimento (2003) no dia 15 de

---

<sup>20</sup> Segundo Barroso (2004, p. 106) a cultura escolar corresponde aos padrões de unidade, caracterizando-se “[...] fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) [é o que] constitui uma das marcas mais distintiva da ‘cultura escolar’”.

<sup>21</sup> Segundo a professora Rita de Cácia Santos Souza, no período de 1916 a 2002, foram produzidos em Sergipe 217 trabalhos destinados à História da Educação, e não 216 como ressalta Nascimento (2003). Ela, autora do

outubro de 1916, Adolfo Ávila Lima (1882-1960)<sup>22</sup> fez circular a conferência conhecida como “Esboço histórico da instrução pública no Brasil” no IHGS, sendo esta a notícia pioneira acerca dos estudos que circundam a História da Educação no Estado. Só 11 anos depois, já no ano de 1927, é que surge outra produção referenciando a História da Educação, intitulada como *Memória a um projetado congresso de professores primários em Aracaju (1925-1926)*, tendo como autor o professor Helvécio Ferreira de Andrade (1864-1940)<sup>23</sup>.

---

livro *Educação especial em Sergipe: uma trajetória de descasos, lutas, dores e conquistas*, embora o tenha publicado no ano de 2005 pela Universidade Tiradentes, ano sucessor à pesquisa elaborada e publicada por Nascimento (2003), concluiu e apresentou tal pesquisa no ano de 2000 na Universidade Federal de Sergipe, na qual foi aluna do NPGED na qualidade de mestranda. No prefácio do seu livro, (NASCIMENTO apud SOUZA 2005, p. 9) ressalta que: “Foi no contexto das dissertações produzidas pelo Mestrado em Educação da UFS que veio a lume o trabalho que a Universidade Tiradentes agora publica sob a forma de livro [...] o trabalho de Rita de Cácia [...] é, portanto, pioneiro, sob diversos aspectos. Além de ter um objeto inédito, é um estudo expressivo no conjunto daqueles que, ao longo do período posto aqui em discussão, ajudaram a romper com a prática de produzir estudos em História da Educação apenas como iniciativa individual [...] A pesquisadora atentou para a produção existente nos estudos de História da Educação, a fim de realizar uma análise consistente e produzir conhecimento científico”.

<sup>22</sup> De acordo com Guaraná (1925), Adolfo Ávila Lima nasceu no dia 26 de agosto de 1882 na cidade de Estância, interior de Sergipe. Começou sua vida profissional como empregado de comércio, vivendo com muitas dificuldades por alguns anos. Tendo-se preparado em humanidades na cidade de Aracaju e no Estado da Bahia, matriculou-se na Faculdade de Direito de Salvador, cursando quatro anos nela e o quinto na cidade de Recife. No dia 17 de dezembro de 1910, recebeu em Recife o grau de bacharel em ciências jurídicas e sociais. Dentre suas atividades profissionais, exerceu as promotorias de Propriá e Estância durante os anos de 1907 a 1913, nomeado nesse último ano como inspetor geral do ensino do 2º distrito escolar. Em 22 de julho do ano de 1914, por concurso, passou a ser educador vitalício da cadeira de pedagogia e metodologia do curso normal do Atheneu Sergipense, e no ano de 1914 a 1915 educador da língua materna, história universal e do Brasil no colégio Tobias Barreto. No dia 5 de abril de 1924, por decreto, foi designado para lecionar a cadeira de psicologia fundamental e infantil da Escola Normal. Nos triênios de 1917 a 1922 foi um dos membros do Conselho Municipal de Aracaju. Já nos biênios de 1919 a 1922 foi membro do Conselho Superior da Instrução Pública do Estado. Adolfo Ávila Lima foi sócio honorário do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe e advogado nos auditórios da Capital. Colaborou no *Diário de Notícias* da Bahia e no *Estado de Sergipe* de Aracaju. Colaborou ainda com *O Norte de Sergipe* de Propriá, no *Pernambuco* do Recife e na *Revista do Direito* do Rio de Janeiro e em outros órgãos da imprensa periódica, utilizando em alguns deles os pseudônimos “Passos de Albuquerque Palmeira do Monte” em artigos de crítica, e “Dalemmar” nas publicações em versos.

<sup>23</sup> Ainda de acordo com Guaraná (1925), Helvécio Ferreira de Andrade, nascido no dia 6 de maio de 1864 na cidade de Capela, interior de Sergipe, cursou preparatórios de 1876 a 1880 nos Colégios Santo Antônio e Pedro 2º no Estado da Bahia. No ano de 1881, matriculou-se na Faculdade de Medicina da Bahia, recebendo o grau de Doutor em Medicina e de Farmacêutico no ano de 1886. Habilitado em concurso para interno da cadeira de clínica médica, Helvécio de Andrade foi nomeado ainda quando cursava o 5º ano médico, servindo nas clínicas dos Conselheiros Ramiro Monteiro e Almeida Couto. Depois de formado, estabeleceu sua primeira residência na cidade de Propriá no ano de 1887. Em seguida mudou-se para a cidade de Santos no Estado de São Paulo, permanecendo até o ano de 1900 como médico dos Hospitais da Santa Casa de Misericórdia e da Beneficência Portuguesa. No ano de 1900 retornou a Sergipe, estabelecendo-se na cidade de Maruim, clinicando até o ano de 1910, quando se mudou para a cidade de Aracaju. Já na capital do Estado, exerceu o cargo de Delegado Fiscal do Governo Federal junto ao Atheneu Sergipense. Em 1911 foi nomeado como educador da cadeira de pedagogia, pedologia e higiene escolar da Escola Normal. Em 1912 foi empossado para a cadeira de ciências físicas e naturais da mesma escola. Um ano depois foi escolhido pelo General Siqueira de Menezes, então Presidente, para representar Sergipe no 3º Congresso de Instrução reunido em Bahia, o qual apresentou duas memórias sobre a tese: *A quem deve caber à responsabilidade do ensino primário: à Nação, aos Estados ou aos Municípios?*. Em 1913 foi nomeado Diretor Geral da Instituição Pública, exercendo o cargo até o ano de 1918. Como Diretor da Escola Normal e do grupo escolar modelo anexo, instituiu na escola a biblioteca e esforçou-se o quanto pôde para conservar o método geral adotado pelo professor Carlos Silveira. Inaugurou as conferências cívicas e pedagógicas, sendo a 1ª em 7 de setembro de 1913. Em Santos, foi colaborador nos Jornais *Diário de Manhã* e *Jornal do Povo*, no qual escrevia livremente sobre assuntos de higiene, medicina geral e instrução. Foi

Semelhante à obra de Nascimento (2003), porém com um recorte temporal menor, Silva Júnior (2012) apresentou um mapeamento junto ao Programa de Mestrado em Educação da UFS, sobre as historiografias que circundaram o conceito de cultura escolar durante o período de 1998 até 2010. Intitulada *Historiografia da cultura escolar: a produção do mestrado em educação da Universidade Federal de Sergipe (1998-2010)*, em meio às suas indagações, preocupou-se em pesquisar sobre os autores que produziram a escrita da História da Educação em Sergipe no NPGED/UFS, assim como o que regeu esses autores a vincularem suas obras aos parâmetros de determinadas concepções historiográficas, a exemplo das que se enveredam pela História Cultural. Diante do conceito de Cultura Escolar usado nas historiografias pesquisadas, Silva Júnior (2012) ressalta que:

Nos trabalhos eleitos para análise, os autores respaldaram os seus estudos num conceito de Cultura Escolar [...] como elemento de elucidação e norte para a construção dos enredos dissertativos inseridos na linha de História, Sociedade e Pensamento Educacional, viés de interesse do Programa de Mestrado em Educação da UFS, responsável em contemplar, dentre outros, os estudos sobre a História da Educação sergipana. Todavia, o indiciamento das dissertações selecionadas [...] comportou reconstruir os fatos e criticá-los, objetivando construir a nossa “verdade” historiográfica buscando o lugar dos elementos que compõe o conceito de Cultura Escolar a partir do escrito [...]. (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 14).

Ao analisar as dissertações e conseqüentemente os seus discursos escritos, Silva Júnior (2012) atentou-se para as composições de cunho representativo. Nessas, as explicações não se restringiram apenas às vivências escolares transcorrendo pelo estruturalismo econômico ou pelos poderes envoltos ao capital cultural erudito. Além desses, atentou-se para os silêncios, para as instituições escolares e seus sujeitos inerentes a uma cultura fragmentada, responsável por um processo civilizatório, construído nas esferas escolares. Para a composição desta pesquisa, empregou como critério as dissertações que utilizaram o conceito de Cultura Escolar, e que fizeram de certa forma ligação entre a Escola e a Cultura.

Segundo Silva Júnior (2012), nas dissertações analisadas, os seus respectivos autores respaldaram as suas pesquisas nos conceitos de Cultura Escolar, utilizando vários autores renomados, a exemplo de Dominique Julia. Diante de tal situação, Silva Júnior afirmou que a recorrência à Dominique Julia é expressiva, sendo esse autor geralmente anunciado no resumo, introdução ou em alguma nota de rodapé, raramente voltando ao corpo do discurso. O mesmo ainda afirma que o conceito de Cultura Escolar ocupa um lugar

---

colaborador também de todos os jornais da capital sergipana, a exemplo do *Estado de Sergipe*, *Correio de Aracaju*, *Jornal de Sergipe*, *Jornal de Notícias*, *Diário da Manhã* e o *Imparcial*, no período de 1911 até 1924. Assim como Adolfo Ávila Lima, Helvécio de Andrade também usava de pseudônimos, sendo “Spartaceno, Severo, Fabrício” alguns deles.

solitário em uma página dessas pesquisas, ou quando muito no “porão” do primeiro capítulo, retornando raramente por pequenos comentários em meio ao texto ou nas considerações finais. Ao mesmo tempo em que ele dá a entender que existe uma forma específica para a utilização do conceito de Cultura Escolar, também ressalta que existem formas diferenciadas usadas pelos sujeitos para construir os seus enredos historiográficos.

Frente a esta interpretação, compreendo que, talvez por perseguir a apropriação da nomenclatura de Cultura Escolar anunciada nas produções por ele levantadas, Silva Júnior (2012) não tenha sido justo quando as analisou. Por imaturidade intelectual ou por não ter percebido a amplitude do contexto de Cultura Escolar, por apequenar as análises ou ainda por não ter analisado com mais propriedade as obras da escrita da História da Educação em Sergipe, ele tenha pecado em alguns pontos de interpretação. Para trabalhar com o contexto da Cultura Escolar, não é necessário que o pesquisador a todo o momento faça referência ao conceito. Julgar os pesquisadores ao ressaltar que os mesmos geralmente utilizam conceitos de Cultura Escolar no resumo, introdução ou em uma nota de rodapé e que raramente voltam ao corpo do discurso, faz acreditar que Silva Júnior (2012) não compreende que todos os elementos ali dissertados fazem referência àquele conceito inicial.

Ainda no rol das historiografias sergipanas, também são encontradas produções acerca das biografias. Para Avelar e Schmidt (2012, p. 42), biografia é o “[...] resultado de memórias (ou mesmo esquecimentos) coletivas, individuais ou sociais [...] que se corporificam a partir de relações particulares com o tempo e o espaço, que não são simplesmente atos de resgate, mas de reconstrução do passado a partir de referenciais atuais”. Assim, entendo a biografia como um documento escrito, que na medida em que narra histórias de determinadas personalidades geralmente já falecidas, resguarda fragmentos de trajetórias vividas, elucidando fatos, a exemplo de nomes, os principais acontecimentos, seus locais, datas, práticas, relações estabelecidas e suas representações. Ainda baseando-me em Avelar e Schmidt (2012), compreendo que o interesse pelo indivíduo a ser biografado não se justifica pela sua vida ou até mesmo por sua personalidade, mas pela soma de características coletivas que ele detém e compartilha. Através de uma biografia, pode-se chegar ao conhecimento de uma realidade intelectual, política, econômica e social, podendo ser essa tanto voltada a um indivíduo, quanto a um grupo. O volume das produções biográficas das diferentes áreas sejam elas da Teoria Literária, Antropológica ou da História, parece oferecer diferenças expressivas, que refletem na dinâmica interna e externa das conjunturas locais, além de suas análises determinantes. Neste contexto, Avelar e Schmidt (2012) esclarecem que:

[...] a constatação da forma como a narrativa biográfica é utilizada na construção da memória interna de cada área nos obriga, inevitavelmente, a reconhecer o processo “hagiográfico” na construção da história da historiografia e das ciências sociais em geral, quando a ideia romântica do “gênio” sobrevive em diferentes orientações teóricas e metodológicas, ao mesmo tempo em que causam estranhamento, em polos extremos, a ausência de “diários no sentido estreito do termo” e a dificuldade em se falar sobre si mesmo. (AVELAR; SCHMIDT, 2012, p. 47).

Voltadas à Sergipe, as biografias também contribuem com análises e interpretações relevantes às produções historiográficas. No ano de 2012, Silva (2012), através do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIT (PPED), mais precisamente do curso de Mestrado, apresentou ao público sua dissertação intitulada *Antonio Garcia Filho (1941-1999)*, um intelectual engajado, que teve como objetivo desvelar historicamente a trajetória deste sergipano que foi médico, político e professor, além de suas contribuições para o campo da educação no próprio Estado. Sobre as produções biográficas no Estado, Silva (2012) narra que:

Além de vir compondo temas de alguns estudos de pesquisadores vinculados a grupos de pesquisa, os intelectuais da educação sergipana são tema de alguns autores, a exemplo da professora e pesquisadora Josefa Eliana Souza, com seu livro intitulado “Nunes Mendonça: um escolanovista sergipano”, fruto de sua dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Sergipe [...] O professor e pesquisador Jorge Carvalho do Nascimento também dá sua contribuição à historiografia educacional sergipana, com seu livro intitulado “Intelectuais da educação: Sílvio Romero, José Calazans e outros professores” [...] A professora e pesquisadora Raylane Andreza Dias Navarro Barreto também escreveu um livro, porém, voltado para a compreensão da formação moral e intelectual de sacerdotes. Sua obra, intitulada “A formação de padres no nordeste do Brasil (1894-1933)”, teve como objetivo refletir acerca da formação sacerdotal, no Seminário Nossa Senhora da Conceição, da Paraíba, e no Seminário Episcopal do Sagrado Coração de Jesus, situado na cidade de Aracaju. (SILVA, 2012, p. 22-23).

Assim, fica claro que as pesquisas que referenciam os intelectuais da educação vêm despertando interesses não só entre autores já renomados a exemplo de Nascimento (2003) e Freitas (2003), mas também entre acadêmicos, em especial os dos cursos *Stricto Sensu*. Nos Programas de Pós-Graduação em Educação tanto da UFS quanto da UNIT, são encontradas dissertações que revelam fragmentos de histórias vividas de intelectuais que fizeram história na educação. Segundo Silva (2012), no Programa da UFS, em meio às suas produções, constam dissertações acerca da atuação de intelectuais a exemplo de *República, Política e Direito: representações do trabalho docente e trajetória de Carvalho Neto (1918-1921)*, de Maria do Socorro Lima; *Da medicina ao magistério: aspectos da trajetória de João Cardoso do Nascimento Júnior*, da professora Jussara Maria Viana Silveira; *Leyda Regis:*



*reminiscências de formação intelectual e atuação profissional em Sergipe*, da professora Marlaine Lopes de Almeida; e *Espaços construídos, posições ocupadas: história docente de José Calasans Brandão da Silva em Sergipe*, da professora Silvânia Santana Costa. Dentre essas dissertações, suas autoras buscaram apresentar a importância desses intelectuais, sendo a maioria deles sergipano, além de suas contribuições para o campo da educação no Estado de Sergipe.

Ainda referenciando as produções biográficas em Sergipe, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIT, também são encontradas dissertações que citam intelectuais a exemplo de *O missionário e intelectual da educação Robert Reid Kalley (1855-1876)*, da pesquisadora Priscila Silva Mazêo de Alcântara; *Tobias Barreto e o projeto de Lei nº 129/1879: uma proposta acerca da educação feminina*, do professor José Ricardo Freitas Nunes; *Genaro Dantas Silva: o ponto de inflexão no ensino da matemática em Sergipe*, do professor Gilvan da Luz; *Os Amados intelectuais de Sergipe e suas contribuições para a Educação brasileira (1950-1970)*, da professora Alice Ângela Tomaz e *O Padre José Carvalho de Sousa e o Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus: uma história indissociável da educação*, da professora Cristiane de Souza Santana. Essas dissertações as quais fazem menções aos intelectuais, foram defendidas em 2012, sendo apenas a última delas defendida no ano de 2013. Ao analisar tais biografias, tanto do Programa de Pós-graduação da UFS quanto da UNIT, percebo que seus autores preocuparam-se em revelar as trajetórias de intelectuais, focando especialmente suas atuações e contribuições que perpassam pelos contextos da educação, política e cultura, compondo a historiografia brasileira, mais precisamente sergipana.

Ao retomar a análise das historiografias levantadas por Nascimento (2003) acerca da História da Educação em Sergipe, é visível que os números de suas produções variem muito entre os anos em que elas foram produzidas. Na primeira metade do século XX, mais precisamente de 1916 até 1949 totalizando uma diferença de 33 anos, só foram produzidas no Estado três historiografias. Na década de 1950, houve um aumento nas produções, pois em dez anos foram produzidas cinco historiografias. Na década de 1960 três historiografias foram apresentadas e na década de 1970 o dobro, ou seja, seis delas. Segundo Nascimento (2003), foi a partir da década de 1980 que houve um aumento significativo nas produções historiográficas. Nesta década, 23 historiografias foram produzidas. Da década de 1980 em diante, o número de produções aumentou consideravelmente. Na década de 1990 foram produzidas em relação à de 1980 quase o triplo de historiografias, totalizando o número de 68 delas. Do ano de 2000 até 2002, em apenas três anos, foram produzidas dentre elas um

número bastante significativo, totalizando em 108 historiografias. Em números, essas produções podem ser visualizadas na tabela abaixo, de acordo com os seus respectivos anos. São elas:

**Tabela 1 - A Historiografia Sergipana: Produções sobre a História da Educação (1916-2002)**

<b>ANO</b>	<b>PRODUÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>PRODUÇÃO</b>
<b>1916</b>	01	<b>1986</b>	02
<b>1927</b>	01	<b>1987</b>	02
<b>1949-1951</b>	02	<b>1988</b>	01
<b>1954</b>	02	<b>1989</b>	01
<b>1958</b>	01	<b>1990</b>	02
<b>1959</b>	01	<b>1991</b>	02
<b>1962</b>	01	<b>1992</b>	01
<b>1965</b>	01	<b>1993</b>	01
<b>1967</b>	01	<b>1994</b>	01
<b>1970</b>	01	<b>1995</b>	06
<b>1976</b>	01	<b>1996</b>	13
<b>1978</b>	03	<b>1997</b>	16
<b>1979</b>	01	<b>1998</b>	13
<b>1980</b>	02	<b>1999</b>	13
<b>1981</b>	02	<b>2000</b>	24
<b>1982</b>	02	<b>2001</b>	08
<b>1983</b>	08	<b>2002</b>	76
<b>1984</b>	03	<b>TOTAL</b>	216

Fonte: Nascimento (2003).

Ao basear-me nas pesquisas elaboradas por Nascimento (2003), na tabela acima, o período correspondente ao ano de 1949 a 1951 traduz a circulação da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe* (v. XV, nº. 20), difundindo dois artigos: um de Maria das Graças de Azevedo Melo, e o outro de José Calasans. Ao ser visualizada, é perceptível que lacunas se instalaram entre os anos e suas respectivas produções. Algumas com diferenças de apenas um, dois, três, quatro ou seis anos. Já outras com diferenças de tempo bem maiores, a exemplo de 11 e 22 anos, mas prevalecendo entre elas a diferença de apenas um ano. De acordo com Nascimento (2003), em meio às pesquisas voltadas à História da Educação em Sergipe, um quadro de indigência se fez presente até o início da década de 1980. Após esse período, a indigência deu lugar a um aumento expressivo nas produções, pois as mesmas

passaram a ser desenvolvidas com maior intensidade. A partir da década de 1990, muitos pesquisadores passaram a despertar maiores interesses aos estudos da História da Educação em Sergipe. Para o autor, tais interesses podem ser explicados da seguinte forma:

[...] existem algumas possibilidades de compreensão do interesse [...] A partir de 1993, o Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe promoveu alterações no currículo do curso de História, tornando obrigatória a produção de uma monografia por parte de cada concludente, como requisito básico para colar grau. Tal medida fez com que somente os alunos do Departamento de História da UFS produzissem em tal período trinta e uma monografias e sete artigos nesse domínio. [...] também a partir de 1996, começaram a ser defendidas as primeiras dissertações do Mestrado em Educação mantida pelo Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – NPGED. De 1996 a 2002, a História da Educação foi objeto de dezoito dissertações, sete livros e trinta e nove artigos produzidos por alunos e professores. A revista do Mestrado em Educação, editada pelo mesmo NPGED, veiculou, entre os anos de 1998 e 2002, quinze artigos dedicados aos objetos da História da Educação. Também merece registro o projeto de pesquisa “Levantamento e Catalogação das Fontes Primárias e Secundárias da Educação do Estado de Sergipe”, executado por pesquisadores ligados ao NPGED desde o início da década de 1990. Mobilizando alguns mestrados, a pesquisa possibilitou a publicação de um Guia, e depois, em dois volumes, o Catálogo de Fontes Primárias e Secundárias da Educação do Estado de Sergipe (1998/1999). (NASCIMENTO, 2003, P. 26-27).

Dentre outras vertentes de pesquisa que despertaram interesses para com os estudos da História da Educação em Sergipe, tem-se uma que teve sua origem nas Secretarias da Educação do próprio Estado e do município de Aracaju, revelando-se como grande fonte de estímulo para os pesquisadores. Ainda de acordo com Nascimento (2003), na década de 1990, mais precisamente no ano de 1993, foi criado um Grupo de Estudos e Pesquisas referenciando a Memória do Ensino Público Municipal. Logo após Jackson Barreto de Lima assumir pela segunda vez a Prefeitura Municipal de Aracaju, a professora Iara Campelo, Secretária Municipal de Educação na época, criou o Grupo, sendo coordenado, quando da sua implantação, pela professora Terezinha Oliveira, do Departamento de História da UFS.

No ano de 1994, com a saída da professora Iara Campelo, assumiu o cargo como Secretário Municipal da Educação o professor Fernando Lins de Carvalho, que logo convidou a professora Teresa Cristina Cerqueira da Graça para coordenar o Grupo. Ao assumir o cargo, a nova coordenadora convidou algumas professoras para exercerem o papel de pesquisadoras, dentre elas Betisabel Vilar de Jesus Santos, Josefa Eliana Souza e Carla Alessandra da Silva Nunes, sendo as duas primeiras professoras da rede municipal de ensino.

No ano de 1996, no mês de dezembro, foi publicado o livro *A Cartilha do Barnabé*, sendo esse o primeiro resultado dos estudos envoltos ao Grupo. Ainda nesse ano,

quando Luiz Antônio Barreto foi Secretário de Estado da Educação, por iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e Lazer, foi criada outra revista chamada *Educar-SE*. Durante o período em que esta revista circulou, foram publicados nove artigos, todos voltados para a História da Educação. Nos anos de 1997 e 1998, Nascimento (2003) exerceu a função de Secretário Municipal de Educação. Em sua gestão, entregou ao Grupo a responsabilidade de fundar e editar a *Revista Hora de Estudo*.

Já nos anos de 1999 e 2000, assumiu o cargo como Secretária Municipal de Educação a professora Marieta Falcão. Sob sua gestão, os últimos trabalhos do Grupo foram editados em dezembro do ano de 2000. Enquanto o Grupo esteve em atividade, foram publicados três livros, editada a *Revista Hora de Estudo* e “ensaiada” a publicação de sete artigos voltados para a História da Educação em Sergipe. Ainda no ano de 1999, a revista *Educar-SE* deixou de circular, quando o médico Ivan Paixão assumiu o cargo de Secretário de Estado da Educação. No ano de 2001, o Grupo deixou de existir. Assumindo o cargo de Secretária Municipal de Educação, Ana Lúcia Vieira Meneses o desarticulou, redistribuindo as pesquisadoras para outras unidades do Sistema Municipal de Ensino. Com isso, a *Revista Hora de Estudo* deixou de circular.

Segundo Nascimento (2003, p. 31), diante desses fatos “[...] é possível perceber que até o início da década de 1990, os estudos de História da Educação em Sergipe foram feitos como iniciativa individual dos pesquisadores [...]”. Foi só a partir da década de 1990 com a participação da UFS, que o trabalho coletivo veio a ganhar espaço. Em meio ao período de oito anos, correspondente aos anos de 1994 a 2002, os cursos de Graduação e Pós-Graduação da universidade apresentaram 146 pesquisas em História da Educação, estando estas distribuídas em 39 de graduação, quatro monografias de especialização, 85 artigos e 18 dissertações de mestrado.

Visto como um dos principais meios de pesquisa voltados à educação, o mestrado em educação da UFS iniciou suas atividades no ano de 1994, tendo suas primeiras dissertações defendidas no ano de 1996. Durante esses 21 anos de existência, o seu Núcleo de Pós-Graduação em Educação disseminou, frente ao campo da História da Educação sergipana, pesquisas entre distintos vieses, mas de acordo com Nascimento (2003), foi só a partir da segunda metade da década de 1990, que alguns pesquisadores sergipanos passaram a influenciar-se teoricamente pelo viés da História Cultural, assim como pelas pesquisas destinadas à História da Educação brasileira. Esta ação refletiu em uma nova configuração da historiografia sergipana, tendo nas últimas décadas pesquisas sobre a História da Educação baseadas em diferentes períodos e sobre diferentes perspectivas teóricas.

De acordo com o site institucional da UFS, até o dia 11 de dezembro do ano de 2014, foram catalogadas e publicadas nas páginas destinadas às produções referentes ao NPGED/UFS, 208<sup>24</sup> dissertações já defendidas<sup>25</sup>, correspondentes ao período de 2002 até o final do ano de 2014. Essas dissertações, que nem sempre fazem referência à História da Educação, em números podem ser visualizadas através da tabela abaixo, de acordo com os seus respectivos anos. São elas:

**Tabela 2 – Mestrado em Educação (UFS): Dissertações defendidas (2002-2014)**

ANO	PRODUÇÃO	ANO	PRODUÇÃO
2002	01	2009	24
2003	01	2010	23
2004	03	2011	34
2005	04	2012	20
2006	14	2013	27
2007	05	2014	19
2008	33	TOTAL	208

Fonte: Site institucional da UFS.

No intervalo de 12 anos, que data do ano de 2002 a 2014, das 208 dissertações apresentadas pelo NPGED/UFS, 79<sup>26</sup> delas tratam da História da Educação, segundo os seus autores e/ou os seus próprios objetos. Dentre essas 79 dissertações as quais estão voltadas para temas abrangentes, quando o assunto perpassa pela delimitação geográfica da pesquisa, 14<sup>27</sup> delas ultrapassam os limites do Estado de Sergipe, e apenas uma<sup>28</sup> não especifica em suas

<sup>24</sup> Devido à quantidade, a listagem correspondente às 208 dissertações encontra-se no apêndice “A”.

<sup>25</sup> De acordo com Nascimento (2003), no segundo semestre do ano de 2003, cinco mestrandas ligadas ao NPGED/UFS estariam defendendo suas dissertações, essas detentoras de objetos voltados à História da Educação em Sergipe. Dentre as mestrandas, tinham-se: Rosimeire Marcedo Costa, Christianne Menezes Gally, Eugênia Andrade Vieira, Vera Maria dos Santos e Raylane Andrezza Dias Navarro Barreto. Ao elaborar este mapeamento, constatei que, até o dia 11 de dezembro do ano de 2014, só foram catalogadas e publicadas no site institucional da UFS, mais precisamente nas páginas do NPGED, as dissertações de Eugênia Andrade Vieira e Vera Maria dos Santos. Assim, compreendo que as 208 dissertações catalogadas e publicadas até o dia, mês e ano aqui exposto, não correspondem à sua totalidade, pois muitas delas encontram-se “perdidas”. Logo, as 208 dissertações correspondem a uma representação da produção científica.

<sup>26</sup> Devido à quantidade, a listagem correspondente às 79 dissertações que referenciam à História da Educação encontra-se no apêndice “B”.

<sup>27</sup> *Ensino de história no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: as idéias de Agostinho Marques Perdigão Malheiro Filho (1850) e Américo Brasiliense de Almeida e Mello (1876); Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de jovens e adultos; Sob as luzes das reformas pombalinas da instrução pública: a produção dicionarística luso-brasileira (1757-1827); Ensino e aprendizagem nos livros didáticos de história (1960/2000): que concepções apontam os exercícios?; Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961); A universidade de Coimbra e a Reforma Pombalina de 1772; A campanha nacional de educandários gratuitos (CNEG) e a nova organização escolar: histórias e memórias da educação no município de Ibicaraí/BA; Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e*

páginas nenhum tipo de delimitação. Em meio a essas 14 dissertações acenadas, uma faz menção a Portugal, outra detém-se ao Brasil e Portugal, oito fazem menção ao Brasil como um todo, e quatro especificamente ao Estado da Bahia.

Ainda perpassando pelas 79 dissertações que observam a História da Educação, dentre elas tem-se 38<sup>29</sup> que contextualizam pesquisas tendo como espaço geográfico delimitado o Estado de Sergipe, ora abrangendo-o como um todo, ora fazendo menção a alguns dos seus 75<sup>30</sup> municípios. Diante dessas 38 dissertações, as pesquisas geralmente estão

*a pedagogia do catecismo (1937 – 1965); A gramática de reis lobato e o ensino de língua portuguesa no Brasil (1770-1828); Classe multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA; A instituição do ensino de primeiras letras no Brasil (1757-1827); O lugar da história nos manuais brasileiros destinados à formação de professores de estudos sociais; Entre permanências e mudanças: a história do ensino de história, no Colégio Estadual Clériston Andrade, da rede estadual de Eunápolis-BA (1993-1999) e O ensino de língua latina e a institucionalização da profissão docente no Brasil (1759-1771).*

<sup>28</sup> A dissertação intitulada *A educação política de Rousseau*, que tem como objetivo “analisar como Rousseau concebe uma educação política capaz de formar o homem para a vida”, não traz em suas páginas nenhum tipo de delimitação geográfica.

<sup>29</sup> São elas: *A educação da infância pobre em Sergipe: a cidade de menores “Getúlio Vargas” (1942-1974); O menor abandonado e delinquente em Sergipe: da instrução ao cárcere (1942-1974); A trajetória histórica da formação em economia doméstica na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1952 a 1967); Educação na imprensa católica: as representações do jornal a defesa sobre a formação da juventude (1961-1969); As práticas pedagógico-educativas da educação do corpo no ensino primário em Sergipe – 1889/1930; A difusão do ideário escolanovista em grupos escolares sergipanos (1934-1961); A escola de química de Sergipe: o processo de formação de um campo profissional (1948-1967); As leituras pedagógicas de Sílvio Romero; Civilizar, regenerar e higienizar: a difusão dos ideais da pedagogia moderna por Helvécio de Andrade 1911-1935; Nas trilhas da co-educação e do ensino misto em Sergipe (1842 – 1889); A formação intelectual da elite sergipana (1822-1889); Uma disciplina, uma história: cálculo na licenciatura em matemática da Universidade Federal de Sergipe (1972-1990); Concepções pedagógicas de educação física na revista nova escola (1986-2010): da adesão à educação pelo movimento à adequação aos PCN’s; Contribuições de Dom Luciano José Cabral Duarte ao ensino superior sergipano (1950 – 1968); O círculo operário católico em Sergipe: práticas educativas e organização da cultura operária (1935-1969); A cultura material escolar: desvelando a formação da instrução de primeiras letras na província de Sergipe (1834-1858); Entre bordados, cadernos e orações: a educação de meninas e as práticas educativas no orfanato de São Cristóvão e na Escola da Imaculada Conceição (1922-1969); A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama; Da medicina ao magistério: aspectos da trajetória de João Cardoso Nascimento Júnior; Uma história do curso de ciências biológicas na Universidade Federal de Sergipe: para quê? para quem? como? (1969-1983); Disciplinar, regenerar e punir: os caminhos do menor delinquente sergipano (1891-1927); As ordens religiosas e as práticas educativas em Sergipe Del Rey: uma ausência pedagógica; De La Salle a Lacaster: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipana (1825-1875); Ecos da modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926); “Para instruir o espírito e melhorar o coração”: compêndios escolares de filosofia racional e moral em Sergipe no século XIX; República, política e direito: representações do trabalho docente e a trajetória de Carvalho Neto (1918-1921); Revista “Cidade Nova” e as propostas de educação; Revista Litteraria do gabinete de leitura de Maroim (1890-1891): subsídios para a história dos impressos em Sergipe; Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil; Leyda Régis: reminiscências de formação intelectual e atuação profissional em Sergipe; Historiografia da cultura escolar: a produção do mestrado em educação da Universidade Federal de Sergipe (1998-2010); Pater Incertus, Mater certa: as práticas de assoldamento em Estância e sua contribuição para a história da educação da infância em Sergipe (1865-1895); Educação: dever-direito do estado, direito-dever do cidadão inclusão de crianças e adolescentes na escola pública; A escrita histórica para crianças: a experiência de João Ribeiro (1900/1912); Por uma educação católica: um estudo sobre a disciplina religião no Ginásio Santa Teresinha (1947-1968); Monsenhor Soares e a educação em Propriá (1949-960); Professor, uma profissão professada: o homem no exercício do magistério (1975 - 2005); As filhas da imaculada conceição: um estudo sobre educação católica (1915 – 1970).*

<sup>30</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2014, o Estado de Sergipe está representado por 75 municípios, sendo eles: Amparo do São Francisco, Aquidabã, Aracaju, Arauá, Areia Branca,

voltadas à infância, ensino, práticas pedagógicas, grupos escolares, cultura material escolar, trajetória dentre tantas outras que caracterizam o segmento revelado. Com a intenção de afinar ainda mais este processo de mapeamento, trago à luz as 26 dissertações restantes condizentes à História da Educação, tendo essas como espaço geográfico delimitado a capital do Estado de Sergipe: a cidade de Aracaju. Por se tratar de um espaço geográfico o qual abarca também esta pesquisa, acredito ser importante ressaltar os seus objetivos, assim como os seus referenciais teóricos e metodológicos utilizados, não com intuito de uma possível comparação, mas para agregar valores entre si, além de buscar compreender os seus objetos de estudo e conseqüentemente o que os representam através de suas escritas. Assim, baseando-me na página oficial do NPGED/UFS, seguindo a ordem de suas catalogações e publicações, têm-se as seguintes dissertações:

*Sob a lente do discurso: aspectos do ensino de retórica e poética no Atheneu Sergipense (1874-1891)* – A pesquisa tem como autora Ana Márcia Barbosa dos Santos, que traz como objetivo “analisar os conteúdos e a metodologia utilizados no ensino de Retórica e Poética no Atheneu Sergipense, a fim de perceber em que medida os mesmos se adequaram às finalidades da disciplina”, além de “compreender a postura pedagógica do professor Brício Cardoso, a partir da análise da sua produção didática e verificar a adequação dos manuais didáticos adotados aos objetivos da disciplina”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1874, quando a cadeira de Retórica e Poética passou a funcionar no Atheneu Sergipense, e o ano de 1891, sendo a sua extinção através do Decreto n. 4. de 6 de agosto. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural e da História das Disciplinas Escolares, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de cultura, de Chartier (1988); cultura escolar, de Forquin (1993), assim como o de Julia (2001); de transmissão cultural através das disciplinas, instituído por Chervel (1990); e o de campo, apresentado por Bourdieu (2008). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*Felte Bezerra: um quartel de atividades lítero-científicas* – A pesquisa tem como autora Anna Karla de Melo e Silva, que traz como objetivo “construir a trajetória do professor

---

Barra dos Coqueiros, Boquim, Brejo Grande, Campo do Brito, Canhoba, Canindé do São Francisco, Capela, Carira, Carmópolis, Cedro de São João, Cristinápolis, Cumbe, Divina Pastora, Estância, Feira Nova, Frei Paulo, Gararu, General Maynard, Graccho Cardoso, Ilha das Flores, Indiaroba, Itabaiana, Itabaianinha, Itabi, Itaporanga d’Ajuda, Japarutuba, Japoatã, Lagarto, Laranjeiras, Macambira, Malhada dos Bois, Malhador, Maruim, Moita Bonita, Monte Alegre de Sergipe, Muribeca, Neópolis, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora do Socorro, Pacatuba, Pedra Mole, Pedrinhas, Pinhão, Pirambu, Poço Redondo, Poço Verde, Porto da Folha, Propriá, Riachão do Dantas, Riachuelo, Ribeirópolis, Rosário do Catete, Salgado, Santa Luzia do Itanhy, Santa Rosa de Lima, Santana do São Francisco, Santo Amaro das Brotas, São Cristóvão, São Domingos, São Francisco, São Miguel do Aleixo, Simão Dias, Siriri, Telha, Tobias Barreto, Tomar do Geru e Umbaúba.

sergipano Felte Bezerra e suas contribuições para o Ensino Superior de Sergipe”. Como marco temporal, a pesquisa traz os anos de 1933 a 1958, período correspondente do ingresso de Felte Bezerra na vida acadêmica à sua morte em sua terra natal, a cidade de Aracaju. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos estudos e consequentemente conhecimentos de Borges (2001) sobre o conto do homem pela memória do outro; de Bourdieu (1997, 1998) sobre a condição do efeito à causa na ilusão biográfica; e de Ginzburg (1990, 2006) sobre o paradigma indiciário na identificação de uma pluralidade de fatos e ações que rompem com a perspectiva de linearidade e de cronologia perfeita. Como metodologia aplicada, utilizou do método histórico, através da abordagem bibliográfica, documental e da história oral.

*Instruir e educar: práticas de formação no Colégio "Jackson de Figueiredo" (1938-1980)* – A pesquisa tem como autora Carmen Regina de Carvalho Pimentel, que traz como objetivo “analisar as práticas educativas e a história do colégio ‘Jackson de Figueiredo’. Escola particular, não confessional, que funcionou no município de Aracaju – Sergipe (1938-1980)”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1938, que corresponde à criação da instituição, e 1980, o último ano correspondente ao seu funcionamento enquanto colégio particular. A autora, para fundamentar a pesquisa, fez uso do conceito de cultura escolar através dos estudos de Julia (2001); cultura material escolar, de Souza (2007) e Felgueiras (2010); disciplina, de Foucault (1987); práticas, representações e apropriações, de Chartier (1990); e o entendimento da História das instituições escolares, de Magalhães (2004). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental e da história oral.

*Do ponto à forma: a disciplina desenho no Atheneu Sergipense (1905-1930)* – A pesquisa tem como autora Danielle Virginie Santos Guimarães, que traz como objetivo “estudar a história da disciplina Desenho no Atheneu Sergipense (1905-1930), atrelando as práticas desenvolvidas na instituição com as previsões legais em níveis nacional e estadual”, além de “situar a disciplina nos discursos dos intelectuais que defendiam a presença do Desenho na educação secundária no Brasil do início do século XX”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1905, quando a disciplina Desenho foi criada e aplicada às aulas na instituição apresentada, através do Decreto nº. 495 de 7 de novembro de 1905, e o ano de 1930, correspondente ao término da vigência do Decreto nº. 940, de 2 de julho de 1926. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos estudos de Chervel (1990) e Julia (2001) para compreender as práticas educacionais realizadas no interior das instituições escolares; e Le Goff (1992) que recorre a Febvre (1949) e Bloch (1941) para reafirmar que devemos flertar com as ausências e construir a história com



ou sem documentos. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*Trajatória de Núbia Nascimento Marques: contribuições para a educação em Sergipe (1978-1999)* – A pesquisa tem como autora Elaine Almeida Aires Melnikoff, que traz como objetivo “analisar a trajetória da professora Núbia Nascimento Marques, investigando suas contribuições para a educação em Sergipe”, além de “destacar a mulher intelectual, escritora, professora, poetisa, bem como, sua atuação como mulher pioneira na Academia Sergipana de Letras (ASL)”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1978, o qual corresponde à sua entrada na ASL, e o ano de 1999, data de sua morte. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de Bourdieu (1998) sobre capital social, capital cultural e dominação masculina; Sirinelli (2003) sobre o intelectual; Chartier (2002) sobre representação; e Elias (1995) acerca de biografia. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental e da história oral.

*Imprensa e educação: a difusão das práticas escolares no jornal Gazeta Socialista (1948-1958)* – A pesquisa tem como autora Geane Corrêa dos Santos, que traz como objetivo “verificar como a educação sergipana foi divulgada através do jornal ‘Gazeta Socialista’, entre os anos de 1948 e 1958, observando a partir daí, de que maneira as práticas culturais escolares, os profissionais da educação e as instituições escolares foram discutidos”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1948, como o início da circulação do jornal *Gazeta Socialista*, e o ano de 1958, o momento de substituição do seu título para *Gazeta de Sergipe*. Amparando-se sob os pressupostos da Nova História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos estudos de Chartier (1997, 1990, 2002), Le Goff (2003) e Burke (1992) para a compreensão dos elementos dessa corrente de pensamento. Com o intuito de entender o processo de desenvolvimento da historiografia educacional, fez uso do conhecimento de autores referentes a esse campo, a exemplo de Lopes e Galvão (2001), assim como Vidal e Faria Filho (2005). Para compreender o contexto sobre a imprensa, fez uso do entendimento de Sodré (1999), Martins (2001), Luca e Martins (2007), Guaraná (1925), Araújo (1993), Nascimento e Freitas (2001) e Nunes (1983). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e análise documental, além da história oral.

*Disciplinas, docentes e cont dos: itinerários da história na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962)* – A pesquisa tem como autor João Paulo Gama Oliveira, que traz como objetivo “analisar os saberes transmitidos naquele curso de forma o de docentes de História em meados do século XX”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano

de 1951, quando do começo das aulas tanto na faculdade quanto no curso. Já o ano de 1962 condiz com o desmembramento desse em dois cursos distintos, nos quais foram incorporadas novas disciplinas, extensão e divisão de tantas outras. Construindo-se uma história das disciplinas, o autor, para fundamentá-la, fez uso do conceito de campo e capital simbólico, de Bourdieu (2014); de Capitais, embasando-se ainda no mesmo autor (1996); redes de sociabilidade, de Sirinelli (1996); e disciplinas escolares, de Chervel (1990). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental e da história oral.

*A contribuição da maçonaria para a prática educativa em Aracaju (1970-1980)* – A pesquisa tem como autor José Anderson Nascimento, que traz como objetivo “analisar a contribuição da Maçonaria no panorama da prática educacional em Aracaju, no período de 1970 a 1980”. Tal objetivo dava uma “ênfase especial ao ensino profissionalizante desenvolvido pela Loja Maçônica Cotinguiba, através da Liga Sergipense Contra o Analfabetismo, tendo em vista o problema da carência de produção acadêmica sobre a temática nesse âmbito”. Como marco temporal, a pesquisa traz o período de 1970-1980, que se volta à “história da maçonaria universal, que, a rigor, pode ser classificado em dois momentos, a saber: aquele em que dimensiona a Maçonaria Universal e a atuação da Maçonaria no Brasil”. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, o autor, para fundamentá-la, fez uso do conceito de Le Goff (2003), Paul Veyne (1982), Chartier (2002) e Nora (1986) na busca por compreender os seus múltiplos sentidos. Recorre ainda à Alberti (2005) sobre o método da história oral e a Tocqueville (1962) sobre o associativismo voluntário. Como metodologia aplicada, além da abordagem bibliográfica, utilizou de documentos e da história oral.

*Patrimônio cultural e educação: um estudo das representações sobre educação patrimonial desenvolvidas em Aracaju - SE (1985 - 1991)* – A pesquisa tem como autora Luana Silva Bôamorte de Matos, que traz como objetivo “analisar as representações que agentes culturais vinculados ao Estado fizeram sobre duas atividades educativas desenvolvidas em Aracaju entre 1985 e 1991”. Tal objetivo vem evidenciar “a finalidade de sensibilizar os alunos sobre a importância da preservação do patrimônio cultural: a divulgação da cartilha João Santeiro e o projeto Viver Aracaju”. Como marco temporal, a pesquisa não transcorreu em função de uma delimitação, mas em função do período e local onde foram realizadas as duas experiências de educação patrimonial, essas consideradas relevantes pelos agentes culturais, dentre eles a professora Ana Conceição Sobral, figura emblemática no campo da gestão envolto ao Patrimônio Cultural sergipano. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de

representação e apropriação de Chartier (1990, 1991, 2009); de campo, de Bourdieu (1989, 2000, 2003); além da análise de discurso proposta por Orlandi (2005). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental e da história oral.

*A dança das mãos na significação da história: a língua brasileira de sinais na comunidade de pessoas surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002)* – A pesquisa tem como autora Margarida Maria Teles, que traz como objetivo “investigar como foram constituídos os diferentes falares dos usuários da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na comunidade de pessoas surdas de Aracaju, a partir da implantação das instituições para surdos de 1962 até o ano de oficialização desta língua, em 2002”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1962, correspondente à época da primeira instituição para surdos em Sergipe, e 2002 como o ano que marca a oficialização da LIBRAS. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos estudos de Calvet (2007) sobre as políticas linguísticas; Carvalho (2003) sobre a escola e a república; Burke (1993) sobre a arte da conversação através das funções da língua, Lanna Júnior (2010) sobre os movimentos políticos das pessoas com deficiência; Bauer e Gaskell (2002) sobre o pluralismo metodológico; Julia (2001) sobre a cultura escolar; Le Goff (1998) e Laville e Dionne (1999) sobre documentos; Garcia Filho (1966) sobre reabilitação em Sergipe; Souza (2005) sobre educação especial; e Souza (2007) sobre a gênese da educação de surdos em Aracaju, sendo esses três últimos autores e suas respectivas obras, os principais para a pesquisa segundo a própria autora. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*A presença missionária norte-americana no Educandário Americano Batista* – A pesquisa tem como autora Maria de Lourdes Porfírio Ramos Trindade dos Anjos, que traz como objetivo “investigar o modelo de educação trazido por missionárias batistas norte-americanas e materializado no Instituto Pan-Americano de Ensino (IPAE) em Aracaju, a partir de 1952, posteriormente dominado Colégio Americano Batista”. Como marco temporal, a pesquisa traz os anos de 1952 a 1972, correspondentes ao período em que as diferentes professoras missionárias - “Linnie Winona Treadwell (1952-1972), Maye Bell Taylor (1955-1959, 1960-1963), Freda Lee Trott (1959, 1964, 1966) e Clara Lynn Williams (1966-1972)” - assumiram a direção do estabelecimento de ensino, quando aconteceu o movimento de transição da gestão norte-americana para a gestão brasileira. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos conceitos de Julia (2001) sobre cultura escolar; Chartier (1990) sobre representação; Frago e Escolano (1998) acerca do espaço escolar; Bourdieu (1980) sobre campo; Elias (2001) sobre sociedade; além

de Souza (1998) com destaque sobre os estudos voltados às escolas primárias; Vilas-Bôas (2000) sobre a educação protestante; e Nascimento (2004) sobre a escola americana. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental e da história oral.

*O ensino profissionalizante em Sergipe: contribuição do Instituto Profissional Coelho e Campos (1922-1944)* – A pesquisa tem como autora Marina Oliveira Malta, que traz como objetivo “investigar a trajetória do Instituto Profissional Coelho e Campos, visando perceber qual a contribuição dessa Instituição para a organização do ensino profissionalizante em Sergipe”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1922, correspondente à criação da instituição, seguindo até o ano de 1944, quando essa foi subordinada ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Amparando-se sob os pressupostos da Nova História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de figuração, configuração e civilização, de Elias (1990, 1994); civilização, do mesmo autor (1994); campo, poder, capital e *habitus*, de Bourdieu (1980, 1996); apropriação e representação, de Chartier (2002); cultura escolar, de Julia (2001); e cultura material escolar, de Souza (2007). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968)* – A pesquisa tem como autora Martha Suzana Cabral Nunes, que traz como objetivo “analisar a atuação do Ginásio em relação à sua função de estágio e de experimentação, através da análise da legislação que regulou a sua criação, bem como da cultura escolar e das inovações pedagógicas nele implementadas ao longo do período estudado”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1959, que corresponde à fundação do Ginásio, e 1968, momento o qual a instituição já estava consolidada. Amparando-se sob os pressupostos da Nova História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de *habitus* e campo simbólico, de Bourdieu (2005); capital cultural, do mesmo autor (1998); documentos, de Le Goff (1984); cultura escolar, de Julia (2001); assim como os estudos de Zotti (2004), Nunes (1999), Bontempi Jr (2006) e Berger (2002) sobre a educação brasileira e sergipana; Szymansky, Almeida e Prandini (2002) sobre coleta de dados e entrevistas; e Demartini (2006) sobre a história oral. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental e da história oral.

*“Matéria livre... Espírito livre para pensar”*: um estudo das práticas abolicionistas em prol da instrução e educação de ingênuos na capital da província sergipana (1881-1884) – A pesquisa tem como autora Meirevandra Soares Figueirôa, que traz como objetivo “analisar a contribuição de abolicionistas sergipanos para o projeto de civilização da nação, através das práticas de instrução e educação aos ingênuos”. Como marco

temporal, a pesquisa traz o ano de 1881, com o jornal *O Descrito* (1881-1882), o qual foi responsável pelo registro do pensamento abolicionista sobre práticas educativas, e o ano de 1884, com o jornal *Libertador* (1882-1884), o qual deixou de circular. De acordo com a autora, ambos os jornais registravam, em suas páginas, os posicionamentos políticos, ações tomadas pela liberdade de ingênuos e escravos, problemas encontrados para alforria dos mesmos, e as perseguições e acusações direcionadas aos donos dos impressos. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de representação e apropriação, de Chartier (1988); civilização, de Elias (1990); cultura escolar, de Julia (2001); infância, de Monarcha (2001); e constructos flutuantes, de Nunes (1992). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*“Acolher, evangelizar e educar”*: contribuição do Oratório Festivo São João Bosco para educação feminina em Aracaju (1914-1952) – A pesquisa tem como autora Nadja Santos Bonifácio, que traz como objetivo “analisar a formação das alunas através das práticas educativas, festivas e religiosas desenvolvidas na instituição no período de 1914 a 1952, buscando verificar as expectativas que a formação produziu na vida das alunas com base em relatos fornecidos pelas ex-alunas da instituição”. Como marco temporal, a pesquisa traz à luz o ano de 1914 que corresponde à data de criação do estabelecimento, e 1952 como a data de transferência do mesmo para a Congregação Ministras dos Enfermos de São Camilo. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de cultura escolar, de Julia (2001); representação e apropriação, de Chartier (2002); campo e *habitus*, de (Bourdieu); memória, de Halbwachs (2006); e civilização, de Elias (1994). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe (1967-1971): origens e contribuições* – A pesquisa tem como autora Nayara Alves de Oliveira, que traz como objetivo “apresentar a trajetória histórica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe, no período de 1967 a 1971”. Como marco temporal, a pesquisa traz os anos de 1967 e 1971, que condizem com a criação da Faculdade e a colação de grau da primeira turma do curso de Pedagogia respectivamente. Amparando-se sob os pressupostos da Nova História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de campo, de Bourdieu (1983); de *habitus* (2007) e capital (2004) do mesmo autor; cultura escolar, de Julia (2001) e Frago (1995); e história oral, de Thompson (1992). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental, além do uso da história oral.

*Um retrato em preto e branco da Associação Atlética de Sergipe: por entre as sombras do projeto republicano (1925-1949)* – A pesquisa tem como autor o senhor Néviton

Felipe da Silva, que traz como objetivo uma “análise criteriosa das práticas educativas, como representações culturais que foram reproduzidas e incorporadas por esta instituição no decorrer do período estudado”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1925 que corresponde à fundação da instituição, e 1949, quando foi criado e aprovado o seu estatuto de funcionamento, apesar da sua publicação ter sido vigorada um ano depois através do Decreto de nº. 10736, DO/SE de 28 de abril de 1950, na condição de instituição de caráter armador. Amparando-se sob os pressupostos da Nova História Cultural, o autor, para fundamentá-la, fez uso do conceito de instituição, de Durkheim (2002), Furuboth e Richter (2000) e Foracchi e Martins (1977); elite, de Mills (1981), Mosca e Bouthol (1987) e Pareto (1991); e Prática, de Elias (1994). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental e da história oral.

*O celibato pedagógico feminino em Sergipe nas três primeiras décadas do século XX: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes* – A Pesquisa tem como autora Nivalda Menezes Santos, que traz como objetivo “analisar e compreender os argumentos utilizados por Helvécio de Andrade e Rodrigues Dória nas três primeiras décadas do século XX, em favor do celibato pedagógico feminino, a partir da trajetória pessoal e profissional da professora celibatária Leonor Telles de Menezes”. Como marco temporal, a pesquisa traz as três primeiras décadas do século XX, que refletem na trajetória pessoal e profissional da professora Leonor Telles de Menezes. Amparando-se sob os pressupostos da Nova História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos conceitos de representação e apropriação, de Chartier (1990); campo e capital social, de Bourdieu (1980, 1998); respectivamente, história e sociologia, de Elias (2001); e trajetória de Chamon (2005). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental, iconográfica e oral.

*“Amái a pátria”*: o ensino da disciplina escolar educação moral e cívica no Atheneu Sergipense (década de 70 do século XX) – A pesquisa tem como autora Patrícia Batista dos Santos, que traz como objetivo “analisar as finalidades e os conteúdos da disciplina, transmitidos na referida instituição de ensino”. Como marco temporal, a pesquisa traz a década de 1970, período que as finalidades e os conteúdos da disciplina são redefinidos, a partir de decretos e leis que as regulamentavam enquanto disciplinas autônomas. Amparando-se nos pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de disciplina escolar, de Chervel (1990) e Frago (2008); cultura escolar, de Julia (2001); e dos estudos sobre a história dos currículos e das matérias escolares, de Goodson (1990, 1998 e 2001). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*O processo educacional do cego em Aracaju (1950-1970)* – A pesquisa tem como autora Patrícia Matos Souza Nunes, que traz como objetivo “compreender como se deu o processo educacional do cego em Aracaju”. Como marco temporal, a pesquisa traz as décadas de 1950 a 1970, correspondente ao período marcado pelo surgimento das instituições que prestaram atendimento educacional à pessoa com deficiência visual, sendo as primeiras escolas voltadas aos cegos a Escola de Reabilitação dos Cegos de Aracaju e a Escola de Cegos Lyon’s Club que funcionou no Centro de Reabilitação conhecida como Ninota Garcia. Amparando-se nos pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos estudos de Mazzotta (2005) que discute sobre as políticas públicas e históricas no âmbito da educação especial; Bueno (1999) que discute sobre a história do atendimento educacional no Brasil; e Jannuzzi (2006) que analisa a educação do deficiente no Brasil dos primórdios do século XXI. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*Por entre as memórias de uma instituição: o arquivo e as práticas administrativas do Atheneu Sergipense (1870-1926)* – A pesquisa tem como autora Sayonara Rodrigues do Nascimento Santana, que traz como objetivo “analisar as mudanças e/ou permanências na organização e conservação do arquivo do Atheneu Sergipense, bem como sua relação com as práticas administrativas entre os anos de 1870 e 1926”. Como marco temporal, a pesquisa traz inicialmente o ano de 1870, uma vez que marca a criação do Atheneu Sergipense, e 1926, ano em que o prédio estava localizado na Avenida Ivo do Prado, sendo este o primeiro lugar construído especificamente para abrigar a instituição. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de cultura escolar com ênfase na cultura material escolar, de Frago (1995, 2002, 2008); e representação, de Chartier (1990). Além desses, fez uso também das concepções teóricas arquivísticas, dentre elas as de Bellotto (2004), Camargo e Bellotto (1996) e Schellenberg (2006). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*Espaços construídos, posições ocupadas: história docente de José Calasans Brandão da Silva em Sergipe* – A pesquisa tem como autora Silvânia Santana Costa, que traz como objetivo “estudar a trajetória docente do professor José Calasans Brandão da Silva nas instituições de ensino do Estado de Sergipe”, assim como “analisar o pensamento pedagógico que influenciou a docência; evidenciar a sua contribuição para a educação sergipana e compreender a prática pedagógica, os recursos e os procedimentos didáticos”. Como marco temporal, a pesquisa traz o período de 1938 a 1947, correspondente ao espaço histórico de atuação de José Calasans Brandão da Silva em Sergipe, como membro do Departamento de Educação, assim como professor de algumas instituições de ensino. Amparando-se sob os

pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos conceitos de representação, de Chartier (2009); rede de sociabilidade, de Sirinelli (2003); e trajetória (1996), *habitus* (1990) e capital social (2007) de Bourdieu. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental e da história oral.

*“Uma maneira de proteger e educar”*: a Casa Maternal Amélia Leite (1947-1970) – A pesquisa tem como autora Solyane Silveira Lima, que traz como objetivo “investigar a criação e consolidação da Casa Maternal Amélia Leite através da análise de sua trajetória, sua organização e seu funcionamento”, além de “investigar os motivos que levaram o médico Augusto César Leite a fundá-la e identificar a sua contribuição para a sociedade sergipana, em especial, as mães e crianças atendidas nessa instituição”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1947, que corresponde à data de inauguração da Casa Maternal, e o ano de 1970, que foi quando o seu fundador, o senhor Augusto César Leite, médico, se afastou da direção. Amparando-se sob os pressupostos da Nova História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos conceitos de processos de civilização, de Elias (1993, 1994); campo e capital, de Bourdieu (1990, 1998, 2004, 2005); e disciplina, vigilância hierárquica e relação entre poder e saber, de Foucault (1987). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*Representações das práticas de leitura de normalistas do Instituto de Educação “Rui Barbosa” durante as décadas de 60 e 70 do século XX* – A pesquisa tem como autora Sônia Pinto de Albuquerque Melo, que traz como objetivo “investigar e analisar o processo de formação de leitoras do IERB nas décadas de 60 e 70 do século XX, no âmbito da História da Educação Feminina em Sergipe”. Como marco temporal, a pesquisa traz as décadas de 1960 e 1970, período em que foram enfatizados os movimentos referentes à liberação da mulher, assim como o fato do campo educacional ter apresentado mudanças muito significativas. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de representação, de Chartier (2002); disciplinas escolares, de Chervel (1990); método indiciário, de Ginzburg (1998); espaço escolar, de Frago e Escolano (1998); capital cultural, práticas de leitura e *habitus*, de Bourdieu (1998, 2001, 2005) respectivamente. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental e da história oral.

*Uma história da disciplina matemática no Atheneu sergipense durante a ação da reforma Francisco Campos (1938-1943)* - A pesquisa tem como autora Suely Cristina Silva Souza, que traz como objetivo “analisar a configuração da disciplina Matemática no Atheneu Sergipense, segundo as propostas estabelecidas pela Reforma Francisco Campos, entre os anos de 1938 e 1943”, além de “esclarecer o seu processo de implementação na formação dos



discentes e atuação dos docentes dessa instituição”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1938, correspondente à implementação do Decreto nº. 7 de 14 de março de 1938, segundo a Reforma Francisco Campos, regulamentando assim a instituição ora citada, e o ano de 1943, que data o início da inclusão de novos cursos, extinções e incorporações de novas cadeiras. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural e da História das Disciplinas, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de disciplina, de Chervel (1990); cultura escolar, de Julia (2001) e Forquin (1993); campo, capital cultural, social e simbólico, de Bourdieu (2008, 2005, 2004, 1996); e intelecto, de Sirinelli (1998). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*O Necdalus: um jornal estudantil do Atheneu Sergipense (1909-1911)* – A pesquisa tem como autora Valdevania Freitas dos Santos Vidal, que traz como objetivo “empreender uma análise sobre as ideias vinculadas nos impressos do jornal estudantil - O *Necdalus*, no que se refere aos temas educacionais”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1909, o qual data a criação do jornal, e 1911, o ano limite referente ao período em que os números desses periódicos foram encontrados. Amparando-se sob os pressupostos da Nova História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de cultura escolar, de Julia (2001), imprensa, de Nóvoa (2002); representação, apropriação, cultura escrita e literatura, de Chartier (1987, 2002, 2007); processo civilizador, de Elias (1994, 2006); e capital cultural, campo intelectual e capital social, de Bourdieu (2007). Como metodologia aplicada, utilizou de abordagem bibliográfica e documental.

Ainda sobre as pesquisas produzidas e disseminadas pelo NPGED/UFS, também são encontradas aquelas as quais estão destinadas ao curso de Doutorado. Sendo aprovado e implantado no início do ano de 2008, até o dia 11 de dezembro do ano de 2014 foram catalogadas e publicadas, nas páginas oficiais do Programa, 16<sup>31</sup> teses já defendidas entre

---

<sup>31</sup> *O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe* – Autor(a): Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira; *Divisão de tecnologias de ensino de Sergipe (DITE): criação, consolidação e contribuição para o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas públicas sergipanas (1994-2007)* – Autor(a): Andréa Karla Ferreira Nunes; *Educação e literatura: a “moral em exercício” em Diderot* – Autor(a): Christine Arndt de Santana; *Conhecimentos Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafios* – Autor(a): Edinéia Tavares Lopes; *Gênero, educação profissional e subjetivação* – Autor(a): Elza Ferreira Santos; *A elite setecentista instruída em Sergipe Del Rey (1725-1800)* – Autor(a): Eugênia Andrade Vieira da Silva; *Elite letrada e ofício docente em Sergipe no século XIX* – Autor(a): Fabio Alves dos Santos; *A contra-hegemonia formação de educadores do campo: uma análise sobre o curso de pedagogia da terra* – Autor(a): Lianna de Melo Torres; *Educar em sociedade: crítica à civilização e educação moral em Rousseau* – Autor(a): Lidiane Brito Freitas; *O corpo próprio como princípio educativo a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty* – Autor(a): Luiz Anselmo Menezes Santos; *Representações de masculinidades e identidades de gênero de estudantes do ensino médio e a relação com as violências na escola pública* – Autor(a): Maria Aparecida Souza Couto; *“Escrever-te-ei... tu também me escreverás?” A escrita epistolar católica como prática docente: um olhar sobre Chiara Lubich e suas estratégias de formação* – Autor(a): Maria José Dantas; *Os Sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio*

2001 e 2014. Essas teses, que não estão voltadas apenas à História da Educação, em números podem ser visualizadas através da tabela abaixo, de acordo com os seus respectivos anos. São elas:

**Tabela 3 – Doutorado em Educação (UFS): Teses defendidas  
(2011-2014)**

ANO	PRODUÇÃO	ANO	PRODUÇÃO
2011	01	2013	07
2012	06	2014	02
TOTAL		16	

Fonte: Site institucional da UFS.

Dentre essas 16 teses já defendidas as quais trazem à luz objetos de estudos variados, apenas seis referenciam à História da Educação. Em meio a essas seis, uma não faz menção à delimitação geográfica, enquanto as outras cinco estão delimitadas pelo Estado de Sergipe, referenciando-o como um todo. Mesmo não havendo teses que abanquem suas pesquisas na cidade de Aracaju, ainda assim, trago aqui todas àquelas inerentes à História da Educação, por compreender a sua importância, contribuição, “originalidade” e aprofundamento no campo, diante dos seus assuntos pesquisados. São elas:

*Educação e literatura: a “moral em exercício” em Diderot* – A pesquisa tem como autora Christine Arndt de Santana, que traz como objetivo “analisar a literatura diderotiana a partir de uma perspectiva de moral e educação que estejam relacionadas à expressão literária através da ideia de moral ‘em exercício’”. Essa pesquisa que se isenta de marco temporal, está definida pela leitura em que se percebe a trajetória do pensamento de Diderot, de modo que se possa compreender a sua ordem argumentativa. Para fundamentá-la, as obras literárias de Diderot, sendo elas *O Elogio a Richardson* e *A Religiosa* contribuíram diante da análise aqui proposta. Além dessas, tem-se ainda *Plano de uma Universidade*, que serviu como base para a investigação acerca da perspectiva de educação moral adotada por este autor. Dentre os contextos apresentados, analisam-se os conceitos de educação, moral e literatura. Como metodologia aplicada, a autora utilizou da abordagem bibliográfica a partir

---

às práticas avaliativas – Autor(a): Sérgio Luiz Lopes; *Configuração do trabalho docente e a instrução primária em Sergipe no século XIX (1827-1880)* – Autor(a): Simone Silveira Amorim; *Uma leitura de histórias de vida de mulheres docentes da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade do Porto* – Autor(a): Suzana Mary de Andrade Nunes; *A mulher de posses e a instrução elementar na capitania de Sergipe Del Rey nos anos setecentos* – Autor(a): Vera Maria dos Santos.

de uma perspectiva interpretativa-hermenêutica, entendida como a busca dos nexos argumentativos, assim como das estruturas lógicas do texto.

*A elite setecentista instruída em Sergipe Del Rey (1725-1800)* – A pesquisa tem como autora Eugênia Andrade Vieira da Silva, que traz como objetivo “analisar o nível de alfabetismo e letramento da elite setecentista em Sergipe”. Como marco temporal, a pesquisa traz o século XVIII, data limite dos testamentos analisados (1725-1800), e como marco espacial, a capital da Capitania, a cidade de São Cristóvão, além das Vilas conhecidas como Real e Santa Luzia, Nossa Senhora da Piedade do Lagarto, Santo Amaro da Brotas, Vila Nova Real Del Rey do São Francisco, Nossa Senhora do Socorro e Santo Antonio e Almas de Itabaiana. A autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de cultura escrita, de Magalhães (2001); e de elite, de Barata e Bueno (1999). Com base neste aporte teórico, foram utilizados como métodos o prosopográfico e o indiciário, de Ginzburg (1989). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*Elite letrada e ofício docente em Sergipe no século XIX* – A pesquisa tem como autor Fábio Alves dos Santos, que traz como objetivo “identificar e analisar o lugar ocupado pela docência nas trajetórias de vida do grupo supracitado”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1820, que referencia a independência da província em relação à Bahia, até 1920. O intervalo determinado toma por princípio o período de formação e atuação dos agentes sociais, sendo eles objeto de análise. Amparando-se sob os pressupostos da Nova História Cultural, o autor, para fundamentá-la, fez uso do conceito de campo, capital e *habitus*, de Bourdieu (1996, 2001, 2007, 2008, 2011). Ao construir uma base de dados, o autor buscou como fonte basilar o “Dicionário Bibliográfico Sergipano”, organizado por Manoel Armindo Cordeiro Guaraná. Com base no aporte teórico citado, foram utilizados como métodos o prosopográfico e o indiciário, de Ginzburg (1989). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*“Escrever-te-ei... tu também me escreverás?” a escrita epistolar católica como prática docente: um olhar sobre Chiara Lubich e suas estratégias de formação* – A pesquisa tem como autora Maria José Dantas, que traz como objetivo “identificar e analisar como se configurou a atividade docente de Chiara por meio epistolar e, especificamente, verificar qual a abordagem formativa contida nestes escritos”. Como marco temporal, a pesquisa traz as décadas de 1930 e 1940, enfatizando a atuação docente de Chiara como professora primária, sua prática epistolar referente ao período citado, além da década de 1980, que enfatiza a produção das mensagens para os *collegamentos*. Amparando-se sob os pressupostos da Nova História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de representação,

apropriação de materialidade, de Chartier (1990, 1991, 1996, 2002, 2003); *habitus*, carisma, campo religioso, relações simbólicas e capital cultural, de Bourdieu (1980, 1989, 1990, 2005, 2006, 2008); e estratégia e tática, de Certeau (1994). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*Configuração do trabalho docente e a instrução primária em Sergipe no século XIX (1827-1880)* – A pesquisa tem como autora Simone Silveira Amorim, que traz como objetivo “analisar o processo de constituição da Instrução Primária no século XIX no tocante à legislação e a imprensa, tendo como perspectiva o movimento de configuração da profissão docente, analisando as representações e experiências dos agentes envolvidos nesse processo”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1827, por conta da importância da Lei Imperial promulgada em 15 de outubro, a qual organizou o ensino primário no Brasil. Como demarcação final, foi escolhida a resolução nº. 1079 de 5 de maio de 1877, que regulamentou a Instrução Pública em geral, sendo aprovada no âmbito da Assembleia Provincial. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de *habitus*, de Bourdieu (1996); processo civilizador e profissão docente, de Elias (1990, 2001); e representação, de Chartier (2002). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*A mulher de posses e a instrução elementar na capitania de Sergipe Del Rey nos anos setecentos* – A pesquisa tem como autora Vera Maria dos Santos, que traz como objetivo “desvelar o modo através do qual a mulher de posses viabilizou, nos anos setecentos, a instrução elementar dos seus órfãos menores”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1720, correspondente ao documento mais antigo encontrado em Sergipe do século XVIII, e 1800, ano que finaliza o século. Amparando-se sob os pressupostos da Nova História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos estudos de Abreu (1963), Leite (1938) e Azevedo (1958) sobre as interpretações voltadas à sociedade colonial brasileira, que contribuíram para a compreensão tanto das ações quanto das práticas educativas dos jesuítas, junto aos filhos dos colonos, assim como dos indígenas em todo litoral da colônia. Além desses, fez uso do conceito de órfão menor, de Silva (1998) e Salgado (1985); e de elite local, de Vellasco (2004) e Heinz (2006). Para recompor as histórias de vida social sergipana, assim como os seus processos de ensino em uma época remota da sociedade, fez uso dos estudos de Ginzburg (1989), que examinou um conjunto denominado por ele como “modelo conjuntural”. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

Foram essas as dissertações e teses apresentadas pelo NPGED/UFS até o dia 11 de dezembro do ano de 2014, como já anunciado. Mas, inerentes ao *Stricto Sensu*, não são

apenas essas pesquisas existentes em Sergipe. No ano de 2010, a UNIT inseriu em suas atividades acadêmicas o curso de Mestrado em Educação. Embora o seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) seja considerado “novo” quando comparado ao da UFS, ele já corrobora uma produção significativa para com as pesquisas educacionais sergipanas, em especial aquelas destinadas à História da Educação. De acordo com o site institucional da UNIT, até o dia 11 de dezembro do ano de 2014, foram catalogadas e publicadas nas páginas destinadas às produções referentes ao PPED, 55<sup>32</sup> dissertações, correspondentes ao período de 2011 a 2014. Essas dissertações, que nem sempre referenciam à História da Educação, em números podem ser visualizadas através da tabela abaixo, de acordo com os seus respectivos anos. São elas:

**Tabela 4: Mestrado em Educação (UNIT): Dissertações defendidas (2011-2014)**

ANO	PRODUÇÃO	ANO	PRODUÇÃO
2011	08	2013	21
2012	19	2014	07
TOTAL		55	

Fonte: Site institucional da UNIT.

Diante dessas 55 dissertações produzidas pelo PPED, 22<sup>33</sup> delas fazem referência à História da Educação segundo os seus autores e/ou os seus respectivos objetos. Dentre essas

<sup>32</sup> Devido à quantidade, a listagem correspondente às 55 dissertações encontra-se no apêndice “C”.

<sup>33</sup> São elas: *Genaro Dantas Silva: O ponto de inflexão no ensino da matemática em Sergipe* – Autor(a): José Gilvan da Luz; *Tobias Barreto e o Projeto de Lei Nº129/1879: uma proposta acerca da educação feminina* – Autor(a): José Ricardo Freitas Nunes; *Memória, história e representação social: o reaja em Vitória da Conquista, Bahia: de 1997 a 2002* – Autor(a): Maria Cláudia M. S. Barros; *A Escola Dominical Presbiteriana como divulgadora de saberes e práticas pedagógicas religiosas (1909-1928)* – Autor(a): Nicole Bertinatti; *O missionário e intelectual da educação Robert Reid Kalley (1855-1876)* – Autor(a): Priscila Silva Mazêo de Alcântara; *A formação e atuação do tradutor intérprete em sala de aula* – Autor(a): Alda Valéria Pinto Freire; *O Padre José Carvalho de Souza e o Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus: uma história indissociável da educação* – Autor(a): Cristiane de Souza Santana; *O instituto de educação “Rui Barbosa” nas décadas de 1970 e 1980: representações das práticas escolares* – Autor(a): Lucia Violeta Prata de Oliveira Barros; *Análise do trabalho docente na educação superior: um estudo de caso no curso de administração da UNIT – Aracaju Farolândia* – Autor(a): Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite; *Livros e leitores: saberes e práticas educacionais e religiosas na coleção folhetos evangélicos (1860-1938)* – Autor(a): Mirianne Santos de Almeida; *Antônio Garcia Filho (1941-1999), um intelectual engajado* – Autor(a): Patrícia de Sousa Nunes Silva; *Uma vez escoteiro, sempre escoteiro: marcas da educação escoteira em Sergipe (1958-2009)* – Autor(a): Ricardo Rocha Rabelo; *Civilidade e formação de professoras: um mosaico do ensino normal regional do Instituto Sagrado Coração de Jesus Estância-SE, (1949-1955)* – Autor(a): Rogério Freire Graça; *Os amados intelectuais de Sergipe e suas contribuições para educação brasileira* – Autor(a): Alice Ângela Thomaz; *Félix D’Ávila e o campo da educação física em Sergipe (1958-1979)* – Autor(a): André Augusto Andrade; *Educação no sertão: memórias e experiências das professoras no alto sertão sergipano (1950-1970)* – Autor(a): Cacia Valéria de Rezende; *A sociedade bíblica britânica e estrangeira e a difusão de impressos no Brasil (1818-1839)* – Autor(a): Ellen de Souza Bonfim; *Memórias de educadoras sergipanas: práticas escolares e cultura escolar no município de Umbaúba-SE* – Autor(a): Joaquim Francisco Soares Guimarães; *Antônio Bandeira Trajano e o*

22, quando o assunto corresponde à delimitação geográfica da pesquisa, oito delas ultrapassam os limites do Estado de Sergipe. Em meio a essas oito dissertações, cinco detêm-se ao Brasil como um todo, uma faz menção ao Estado da Bahia, uma outra à cidade do Rio de Janeiro, e a última à cidade de Recife. Ainda sobre as 22 dissertações as quais refletem sobre a História da Educação, seis delas estão delimitadas pelo Estado de Sergipe, ora mencionando-o como um todo, ora fazendo menção a alguns dos seus municípios. Dentre essas seis dissertações, as pesquisas estão voltadas para trajetória intelectual, formação de professores, memórias e experiências professorais, assim como para as práticas escolares. Para finalizar, trago à luz as oito dissertações restantes, todas delimitadas geograficamente pela cidade de Aracaju e, assim sendo, abarcadas elencando os seus objetivos e referenciais teóricos e metodológicos. São elas:

*Genaro Dantas Silva: o ponto de inflexão no ensino da matemática em Sergipe –*

A pesquisa tem como autor José Gilvan da Luz, que traz como objetivo “a reconstituição da trajetória de vida do matemático e professor sergipano Genaro Dantas Silva, apresentando de que forma ele se tornou o ponto de inflexão no ensino da Matemática no Estado de Sergipe”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1953, correspondente à admissão de Genaro Dantas Silva no Instituto de Química de Sergipe, e 1977, o ano em que ele concluiu o curso de licenciatura em matemática pela UFS. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, o autor, para fundamentá-la, fez uso do conceito de cultura escolar, de Julia (2001); apropriação, de Chartier (1990); campo e poder simbólico, de Bourdieu (2009); e memória, de Le Goff (2003). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e da história oral.

*Formação e atuação do tradutor intérprete de Libras em sala de aula –*

A pesquisa tem como autora Alda Valéria Santos de Melo, que traz como objetivo “o processo de formação do tradutor e intérprete de Libras e sua atuação em sala de aula do ensino regular, em escolas da rede pública de ensino fundamental e médio”. Essa pesquisa, que está isenta de marco temporal, está definida pelo universo da Libras, mais precisamente pela sua interpretação e tradução, ressaltando como campo empírico uma escola da rede estadual na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe, e como instrumento de coleta de dados, 14 sujeitos os quais concederam entrevistas, entre eles professores, alunos surdos, coordenador pedagógico e diretor. Amparando-se em um texto argumentativo, a autora, para fundamentá-la fez uso dos

estudos de Cordova (2009) sobre as concepções de intérpretes de língua de sinais acerca da atuação na educação; de Leite (2005) sobre o papel do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva; de Quadros (2005) sobre o tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa; de Rosa (2005) sobre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade na tarefa do intérprete; e de Tuxi (2009) sobre a atuação do intérprete educacional do ensino fundamental. Ainda fez uso dos estudos de Creswell (2007) sobre a pesquisa qualitativa; e Bardin (2002) sobre a análise de dados. Como metodologia aplica, utilizou da abordagem bibliográfica.

*O padre José Carvalho de Souza e o Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus: uma história indissociável da educação* – A pesquisa tem como autora Cristiane de Souza Santana Lima, que traz como objetivo “compreender a constituição identitária do referido colégio como fruto da ação do seu criador”. Como marco temporal, a pesquisa traz o próprio objetivo que o delimita. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos estudos de Abrahão (2004), Freitas (2006) e Le Goff (1984) sobre memória; Barreto (2004) sobre os seminários, Berger (2010) sobre cultura material escolar, Bourdieu (2005, 1998) sobre capital simbólico; Carino (1999) sobre biografia; Chartier (1990) sobre história cultural; Dantas (2004) sobre sistema educacional; Julia (2001) sobre cultura escolar; Magalhães (2004) sobre a história da instituição educativa; Monteiro (2003) sobre esporte e atividades culturais; Nascimento (2004) sobre instituições escolares; Nunes (2008) sobre a história da educação em Sergipe; e Sousa (2006) sobre a igreja católica. Ainda fez uso dos estudos de Alberti (2004) e Montenegro (2010) sobre a história oral. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem biobibliográfica e documental, além da metodologia da história oral.

*O instituto de educação “Rui Barbosa” nas décadas de 1970 e 1980: representações das práticas escolares* – A pesquisa tem como autora Lucia Violeta Prata de Oliveira Barros, que traz como objetivo “analisar como essas práticas interferiram na definição do perfil do professor formado nesse período”. Como marco temporal, a pesquisa traz a década de 1970, uma vez que compreende o avanço do capitalismo industrial que propiciou mudanças nas estruturas governamentais e nas legislações educacionais, marcando a evolução da teoria do capital humano. Já o ano de 1980 corresponde ao ano em que deu-se início ao debate a respeito da formação do educador, enfatizando o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, a autora, para fundamentá-la, fez uso do conceito de práticas escolares, de Faria Filho (2000, 2007); instituição, de Magalhães (2004);

representação e apropriação, de Chartier (1990); cultura escolar, de Julia (2001); e disciplina escolar, de Chervel (1990). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*Análise do trabalho docente na educação superior: um estudo de caso no Curso de Administração da UNIT – Aracaju Farolândia* – A pesquisa tem como autora Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite, que traz como objetivo “caracterizar as representações docentes e institucionais sobre o trabalho do professor do curso de Administração da UNIT e suas relações com a respectiva formação inicial”. Como marco temporal, a pesquisa traz o próprio objetivo, que reflete nos destaques referentes aos efeitos sobre os professores avaliados por critérios objetivos, em um trabalho do qual eles representam os elementos subjetivos, obtendo assim especificidades e temporalidades próprias. Amparando-se pela dialética, assim como pela abordagem etnometodológica, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos estudos de Marx (1982) sobre o método dialético e a concepção ontológica de trabalho; Gramsci (2000) sobre o papel dos intelectuais na organização da cultura; Nóvoa (2002) sobre a profissão docente e histórias de vida de professores; e Tardif (2002, 2010) sobre os saberes constitutivos do trabalho docente. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*“Uma vez escoteiro, sempre escoteiro”*: marcas da educação escoteira em Sergipe (1958 – 2009) – A pesquisa tem como autor Ricardo Rocha Rabelo, que traz como objetivo “compreender a formação educativa do movimento escoteiro em Sergipe e o ‘produto’ desta formação, através da análise das trajetórias de vida de escoteiros e ex-escoteiros”. Como marco temporal, a pesquisa traz o ano de 1958, como data longínqua em que se conseguiu localizar alguns participantes intrínsecos ao movimento escoteiro, e 2009, o ano em que o último membro ingressou no Escotismo. Amparando-se sob os pressupostos da História Cultural, o autor, para fundamentá-la, fez uso do conceito de educação não-formal, de Coombs e Ahmed (1975); e apropriação, de Roger Chartier (1990). Ainda fez uso dos estudos de Alberti (2010) sobre história oral. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica, documental e a metodologia da história oral.

*Arquitetura e educação: o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas* – A pesquisa tem como autora Laura Ramos Estrela, que traz como objetivo “analisar o espaço-escolar da instituição de ensino infantil Escola NE em Aracaju, como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas, através da sua concepção arquitetônica”, com intuito em verificar “de que forma as inserções e/ou intervenções arquitetônicas podem



contribuir ou interferir nos processos de ensino-aprendizagem”. Essa pesquisa, que se isenta de marco temporal, está definida pelo seu próprio objetivo, que correlaciona à proposta pedagógica e à organização espacial da instituição em questão. Amparando-se em uma pesquisa que se norteia no estudo de caso, a autora, para fundamentá-la, fez uso dos estudos de Kowaltowski (2010, 2011), Frago (2001), Escolano (2001), Buffa e Pinto (2002) e Hall (2005) sobre a arquitetura escolar e seus espaços; e de Lida (2005), Panero (2008) e Schmid (2005) sobre relação homem e espaço. Como base metodológica para com a pesquisa qualitativa e exploratória, fez uso dos estudos de Yin (2001), Graskell (2002), Gil (2002) e Creswell (2007). Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

*Modelo de gestão escolar implementado na educação municipal de Aracaju, de 1993 a 2002* – A pesquisa tem como autor Luciano Matos Nobre, que traz como objetivo “contribuir na sistematização da memória histórica da evolução da gestão educacional no município de Aracaju, período de 1993 a 2002, a partir das representações dos prefeitos da época, de modo a preencher lacunas da produção do conhecimento acadêmico”. Como marco temporal, a pesquisa traz os anos de 1993 a 2002, período em que o modelo de gestão democrática escolar sofreu deformações por abuso de poder, distanciando-se do modelo e ideologia de origem. Amparando-se em uma pesquisa qualitativa, centralizada em um estudo de caso com inspiração histórico-dialética, o autor, para fundamentá-la, fez uso dos estudos de Bezerra (2007) e Paro (2011) sobre a democratização da escola pública; e de Paro (2010), Foucault (1979), Weber (2000) e Arendt (2005) sobre poder atual e potencial. Além desses, fez uso dos estudos de Yin (2001) sobre estudos de caso; e de Dijk (2012), sobre a análise de discurso, acompanhada da análise de conteúdo conforme Bardin (2007), que ensaiou a discussão através do método dialético. Como metodologia aplicada, utilizou da abordagem bibliográfica e documental.

Como anunciado, este mapeamento teve o objetivo de revelar modos, formas, objetos, métodos e referenciais teóricos que compõem a historiografia sergipana. Neste sentido, a proposta em estudar uma história local, de uma perspectiva vista de baixo e através da metodologia da História Oral, que por sua vez me permite ouvir as vozes das professoras pesquisadas, essas reveladoras de um tempo da História da Educação em Sergipe, vem ao encontro da ideia de que para cada espaço e tempo é preciso fazer uma (re)leitura de sua história, isso porque, como sinalizou Foucault (2012), o problema da história não é mais a tradição, o rastro e o fundamento, mas o recorte, o limite e as transformações que recaem em

renovações que por sua vez privilegiam as “perturbações da continuidade” e a “irrupção dos acontecimentos”.

### 3 – NARRATIVAS QUE FUNDAMENTAM “ESTÓRIAS” E “HISTÓRIAS”: OS CONTOS, AS IMAGENS E AS REPRESENTAÇÕES ENTRE O JOGO DE MEMÓRIAS

Faça o jogo da memória  
 Contando toda a sua história  
 Todos querem ouvir  
 Você tem muito pra dizer  
 É importante crer  
 No que você sonhou um dia  
 Não importa como  
 E nem importa mesmo quando  
 Você descobriu que o mundo é somente um  
 quebra-cabeça  
 Quebra-cabeça, quebra-cabeça...  
 Siga, continue rindo  
 Seu mundo lindo construindo  
 Não se desespere  
 Existe um mundo coerente  
 Que você presente  
 No riso puro da criança  
 No beijo do amante  
 E na procura incessante  
 Da verdade sua  
 E que ninguém lhe roubará  
 Não esmoreça, não esmoreça, não

(OLIVEIRA, 2010, P. 33).

Desde muito cedo, o ser humano está envolvido no jogo de suas memórias, no ouvir e no contar de “estórias” e “histórias”. Na década de 1980, durante a minha infância escolar, em especial na Escolinha Balão Mágico, eu costumava tanto ouvir quanto contar “estorinhas”. Assim as minhas “tias” as denominavam. Sempre no diminutivo. Já no Educandário Gurilândia Feliz, estudando a primeira série do ensino primário, praticamente eu já não as ouvia e muito menos as contava. O que eu costumava ouvir da minha professora Dona Bernadete, em algumas de suas aulas, eram as explicações sobre a diferença entre a escrita e conseqüentemente o uso de determinadas palavras, dentre elas “estórias”<sup>34</sup> e

<sup>34</sup> Segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 838) a palavra “estória” corresponde à “[...] narrativa de cunho popular e tradicional; história [...] ‘narrativa em prosa ou verso, fictícia ou não, com objetivo de divertir e/ou instruir o ouvinte ou o leitor’, do anglo-francês *estorie* [...]”.

“histórias”<sup>35</sup>. Para Dona Bernadete, só se escrevia a palavra com “e” quando fosse para contar algo inventado a exemplo das fábulas, dos contos infantis, ou seja, do que não fosse de verdade, e a palavra com “h” quando fosse para contar algo verdadeiro, que fizesse parte da vida real. Assim aprendi e na minha memória assim ficou.

Diferente do que aprendi no Educandário com Dona Bernadete, através do dicionário Houaiss (2009), pode-se observar que as palavras “estória” e “história” praticamente trazem em si conceitos semelhantes, independentemente de serem iniciadas com a letra “e” ou com a letra “h”. Ambas apresentam significados associados tanto à ficção quanto aos próprios fatos reais. De acordo com a nova reforma ortográfica brasileira, válida desde 1º de janeiro de 2009, a palavra “história” é considerada a mais “correta” e socialmente aceita, tanto para a ficção quanto para a vida real. Já a palavra “estória”, embora ainda apareça em alguns dicionários, livros infantis dentre outros, e seja utilizada por algumas pessoas, entre elas autores, não é mais unanimemente aceita. Apresentada pela primeira vez por um brasileiro, o seu uso foi condenado pelo fato de ter sido considerado uma palavra “inventada”, sem nenhuma necessidade de causa.

A palavra “estória” foi apresentada ao público pela primeira vez no século XX, por João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860-1934)<sup>36</sup>, mais conhecido como João

<sup>35</sup> Ainda de acordo com o dicionário Houaiss (2009, p.1029), a palavra “história” é conceituada como “(sXVI) 1 conjunto de conhecimentos relativos ao passado da humanidade e sua evolução, segundo o lugar, a época, o ponto de vista escolhido <h. universal> <a h. da Revolução Industrial> inicial freq. maiúsc. 2 ciência que estuda eventos passados com referência a um povo, país, período ou indivíduo específico <prof. de h.> inicial freq. maiúsc. 3 p.met. compêndio que trata desses fatos e eventos 4 origem e evolução de uma ciência, uma arte, um ramo do conhecimento <a h. da música> 5 conjunto de dados concernentes a um indivíduo ou coisa <a h. de uma família> 6 relacionamento, caso (p.ex., amoroso) <durou anos a h. entre os dois> 7 enredo, trama <a h. do filme é envolvente> 8 narração de eventos fictícios ou não, ou de cunho popular e tradicional; estória 9 p.ext. conto, mentira, embuste (mais us no pl.) <não me venha com histórias> 10 confusão, complicação <depois daquela h. toda não ousou aparecer> 11 infirm. Objeto que não se quer ou não se pode denominar; coisa, troço <que h. é essa no teu cinto?> 12 melindre, suscetibilidade (tb. us. no pl.) <deixe de h. e resolva logo essa questão> h. da carochinha m.q. CONTO DA CAROCHINHA • h em quadrinhos história narrada por meio de desenhos contidos em pequenos quadros, com diálogos inseridos em balões ou com texto narrativo sob forma de legenda [...] h. para boi dormir infirm. conversa mole, conversa fiada, conversa para boi dormir [...]”.

<sup>36</sup> Na visão de Guaraná (1925), João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes ou João Ribeiro. como ficou conhecido, nasceu no dia 24 de junho do ano de 1860 na cidade de Laranjeiras. Iniciou os seus estudos em sua cidade natal, completando o curso de humanidades já na cidade de Aracaju no ano de 1880. No ano seguinte João Ribeiro seguiu para a cidade do Rio de Janeiro com intuito de matricular-se em alguma de suas Academias. Dedicou-se ao magistério, aplicando-se à linguística, tornando-se notável. No ano de 1885 foi nomeado por concurso para exercer o cargo oficial da Biblioteca Nacional, deixando-a em 1890. No ano de 1887 submeteu-se a concurso para a cadeira de português do Colégio Pedro II, sendo nomeado em 1890 para a de História Universal. No ano de 1894, João Ribeiro bacharelou-se em ciências sociais pela Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro. Em 1896, viajou à Alemanha, comissionado pelo Governo Federal para o estudo da Instrução naquele país, assim como em outros, representando no mesmo ano o Brasil na Confederação de Dresde sobre a propriedade literária. No ano seguinte, representou oficialmente o Brasil no Congresso reunido em Londres para a organização do Catálogo internacional. No mês de abril do ano de 1911, foi nomeado para reger o ensino de sintaxe portuguesa do Pedagogium, e no ano de 1914 partiu para a Suíça, residindo em Genebra a fim de prosseguir com seus trabalhos luteranos. De acordo com Guaraná (1925), João Ribeiro é considerado uma acentuada individualidade literária e uma das organizações mais bem dotadas da atual geração brasileira. Como

Ribeiro. Nascido no município de Laranjeiras, Estado de Sergipe, atuou em diversas áreas do conhecimento. Ao fazer parte da geração de intelectuais da década de 1870, dimanou de grandes afinidades para com as produções advindas de Sílvio Romero. Como um intelectual contribuinte para a cultura historiográfica brasileira, acabou sendo o primeiro sergipano a assumir uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL), ocupando a vaga de Luiz Guimarães Júnior. Considerado um “tradutor admirável e filólogo distinto” segundo Guaraná (1925, p. 271), além de um grande estudioso da gramática, João Ribeiro propôs no ano de 1919 a adoção da palavra “estória”.

Diante deste contexto, Vilela (2012) ressalta que “Nas palavras de Moreno: ‘Foi João Ribeiro, forte conhecedor de nosso idioma, que propôs a adoção do termo estória, em 1919, para designar, no campo do folclore, a narrativa popular, o conto tradicional, objeto de estudo dos especialistas daquela área [...]’”. (MORENO apud VILELA, 2012, p. 35-36). No Brasil, a palavra “estória”, mesmo não sendo mais aceita como já ressaltada antes, ainda continua a ser utilizada por alguns autores, que insistem em vinculá-las às narrativas as quais transcorrem apenas pelo “mundo do imaginário”. Na perspectiva em mantê-las com aspectos distintos para com a escrita e intencionalidade, esses mesmos autores trazem a “história” como narrativas relacionadas aos documentos e/ou experiências de vida. Assim, mesmo a distinção intitulada “estória” não sendo mais aceita, e conhecendo as definições de “História” de Jaques Le Goff, Paul Veyne, Roger Chartier e Pierre Nora<sup>37</sup>, utilizarei aqui para a composição deste cenário, sempre que preciso for, as duas formas de escrita e suas respectivas intenções, as quais aprendi com Dona Bernadete durante a minha passagem pelo ensino primário no Educandário Gurilândia Feliz.

Toda narrativa, seja ela fictícia ou não, perpassa por espaços e tempos dentre todas as culturas, uma vez que não existem povos sem “estórias” e “histórias”, sem ouvir e sem contar. Segundo Oliveira (2010, p. 79) “[...] as narrativas são infinitas em sua variedade,

---

um excelente tradutor e filólogo distinto, publicou três gramáticas da língua portuguesa, correspondentes aos três graus do ensino da língua (primário, médio e superior) sendo adotadas no ensino oficial. Como poeta, tem entre outros trabalhos coleções de poesias que primam pela pureza da linguagem. Também foi um excelente prosador, detentor de diversos artigos críticos e contos primorosos. Foi Membro do Instituto Filológico Brasileiro e sócio honorário do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Ele é um dos quarenta imortais da Academia Brasileira de Letras, sendo em Sergipe o pioneiro a ser eleito, ocupando a cadeira de Luiz Guimarães Júnior. Detentor de um grande acervo de produções, mesmo depois de falecido, ele continua colaborando com suas publicações sejam elas de revistas, jornais, livros, dentre outras. João Ribeiro faleceu aos 73 anos de idade, no dia 13 de abril do ano de 1934 na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>37</sup> A palavra “história” tem inúmeras considerações. Segundo Le Goff (2003) ela significa as ações que são realizadas pelo homem. Para Paul Veyne (1982), corresponde a uma série de acontecimentos narrados, além do de narrativa, seja ela ficcional ou real. Na visão de Chartier (2002b), a história pertence ao gênero da narrativa, e para Pierre Nora (1986) ela se apresenta como simples registro, a uma história narrativa, pragmática, científica, dos Annales.

e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar [...]”. Desta forma, entendo que a prática da narrativa é universal, esteja ela voltada para o “mundo do imaginário” e/ou para o “mundo real”. Ela, além de elementar uma comunicação, tem o poder de informar, influenciar, expressar subjetividade, criar perspectiva, ou até mesmo de fazer rememorar laços um dia já criados.

Remetendo-se sempre à ideia de ouvir e/ou contar, a narrativa traz consigo elementos que, ao correlacionarem-se entre si, dão formato ao que conhecemos por enredos. Ao desencadear os fatos imaginários e/ou reais, os enredos nos possibilitam percepções, reflexões, interpretações, expressões, representações, ou seja, o reavivamento da memória. Ao lidar com eles, geralmente somos transportados ao passado, mas que é lembrado em situações concretas que ora transcorrem pela fala, ora pela escrita. Os enredos, quando não refletem fragmentos de “histórias”, ou seja, da vida real, fazem referências a ela, mesmo quando instaurados pelas “estórias”; pela própria ficção.

Também conhecidas como contos, fábulas ou literatura infantil, as “estórias” e seus respectivos enredos, tão utilizados na infância, veiculam-se a um determinado saber. Ao ouvi-la e/ou contá-la, somos envolvidos com as ações, problemas e conflitos que ela emana, de forma tão semelhante aos que vivenciamos no “mundo real”. Sobre o assunto, Coelho (2000, p. 27) ressalta que a “literatura infantil, é antes de tudo, literatura; ou melhor; é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. Em meio a este contexto, fica claro que as “estórias”, a partir do universo de imagens, seres e acontecimentos, envolvem fantasias que culminam em um “mundo imaginário”, e que nos dão a liberdade e leveza para transitarmos entre o seu “mundo imaginário” e o “mundo real”, os ressignificando sempre que preciso for.

Ao falar das “estórias”, lembro-me nitidamente das coleções de livros que eu tinha e que tanto as utilizava, quase sempre as associando ao meu mundo infantil, ou seja, ao meu mundo real. No fundo do baú de memórias, posso “vê-las” misturadas aos muitos jogos e brinquedos que lá se encontram, dentre eles o próprio quebra-cabeça. *A Vila Sésamo* e *Monteiro Lobato* eram algumas das minhas coleções preferidas, mas a que eu mais gostava era a coleção “Era uma vez...”. Vez ou outra eu estava com um de seus livros nas mãos, ora lendo ao pé da letra, ora criando as minhas próprias “estorinhas”, inspirado por suas imagens que sempre davam asas à minha criatividade e, como sempre, à minha imaginação. Entre as “estórias” que eu ouvia, lia, contava e que muitas vezes as criava, eu não tinha noção da importância delas para a minha formação. Ainda que de forma lúdica, as “estórias”

representam, através de seus enredos simples e simbólicos, aspectos que nos remetem/projetam ao “mundo real”. Através delas podem ser trabalhados valores como obediência, respeito, lealdade, generosidade, preocupação com os mais velhos, entre outros aspectos. Pode-se também trabalhar os sentimentos como o amor, ódio, ganho, perda, inveja, medo, pena, curiosidade e demais sentimentos tão inerentes à humanidade. De forma consciente ou não, esses valores e sentimentos acabam delineando as experiências do “mundo real”.

Diferentes das “estórias” as quais eu estava acostumado a lidar enquanto criança, a exemplo dos *Três Porquinhos*, *Pinóquio*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Patinho Feio*, *Vila Sésamo*, *Reinações de Narizinho* dentre outras que ocupam o fundo do baú de memórias, há ainda aquelas que trazem em seus enredos inovações bem díspares. Essas, além de revitalizarem as “estórias” mais antigas, também proporcionam a criação de novos personagens, seus tratamentos diversos, assim como os aperfeiçoamentos dados aos seus respectivos contextos vividos. Estas inovadas “estórias”, por elencarem características tão pertinentes ao “mundo real”, transmitem ao leitor valores que contribuem para a compreensão do mundo à sua volta, além de suas representações que vão sendo constituídas durante o decorrer do tempo. Diante deste contexto, Coelho (2000) entende que:

Realidade e imaginação adquirem igual importância no novo universo literário infantil, onde se cruzam linhas narrativas bem diferentes entre si – desde a que se volta para o real-objetivo, fixado diretamente por um olhar crítico e questionador, até a indefinição de fronteiras entre a Realidade e o Imaginário. Em qualquer um desses registros está patente ou latente a valorização da palavra literária (ou da imagem) como *agente de criação* de novas realidades ou de nova consciência-de-mundo. Essas diferentes posturas podem ser detectadas em linhas narrativas como a do *realismo cotidiano* (registrado de modo crítico, lúdico ou documental) e a do *realismo mágico* (no qual a realidade concreta e o imaginário se misturam). (COELHO, 2000, p. 131-132).

Em meio a esse “realismo mágico” que descende do imaginário e da realidade, trago à luz uma “estória” condizente a muitos fragmentos de “histórias” individuais que serão narradas aqui. Entre elas, os enredos têm como foco central a memória, que se entrelaça entre o passado e o presente. De acordo com Bosi (2003, p. 53) “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”. Ao referenciar a importância da memória articulada principalmente entre os idosos, e a valorização de seus saberes e experiências de cunho social, que tanto representam a constituição do “mundo real”, a “estória” de Guilherme Augusto Araújo Fernandes, narrada por Mem Fox, de forma patente ou latente tem muito a nos revelar.

Era uma vez um menino...

Era uma vez um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes e ele nem era tão velho assim.

Sua casa era ao lado de um asilo de velhos e ele conhecia todo mundo que vivia lá.

Ele gostava da Sra. Silvano que tocava piano.

Ele ouvia as histórias arrepiantes que lhe contava o Sr. Cervantes.

Ele brincava com o Sr. Valdemar que adorava remar.

Ajudava a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

E admirava o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

Mas a pessoa que ele mais gostava era a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro, porque ela também tinha quatro nomes, como ele.

Ele a chamava de Dona Antônia e contava-lhe todos os seus segredos.

Um dia, Guilherme Augusto escutou sua mãe e seu pai conversando sobre Dona Antônia.

- Coitada da velhinha – disse sua mãe.

- Por que ela é coitada? – perguntou Guilherme Augusto.

- Porque ela perdeu a memória – respondeu seu pai.

- Também, não é para menos – disse sua mãe. - Afinal, ela já tem noventa e seis anos.

- O que é memória? – perguntou Guilherme Augusto.

Ele vivia fazendo perguntas.

- É algo de que você se lembre – respondeu o pai.

Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então, ele procurou a Sra. Silvano que tocava piano.

- O que é memória? – perguntou.

- Algo quente, meu filho, algo quente.

Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.

- O que é memória? – Perguntou.

- Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.

Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava remar.

- O que é memória? – perguntou.

- Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

- O que é memória? – perguntou.

- Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.

Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

- O que é memória? – perguntou.

- Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro.

Então, Guilherme Augusto voltou para casa, para procurar memórias para Dona Antônia, já que ela havia perdido as suas.

Ele procurou uma antiga caixa de sapatos cheia de conchas, guardadas há muito tempo, e colocou-as com cuidado numa cesta.

Ele achou a marionete, que sempre fizera todo mundo rir, e colocou-a na cesta também.

Ele lembrou-se, com tristeza, da medalha que seu avô lhe tinha dado e colocou-a delicadamente ao lado das conchas.

Depois achou sua bola de futebol, que para ele valia ouro; por fim, entrou no galinheiro e pegou um ovo fresquinho, ainda quente, debaixo da galinha.

Aí, Guilherme Augusto foi visitar Dona Antônia e deu à ela, uma por uma, cada coisa de sua cesta.

“Que criança adorável que me traz essas coisas maravilhosas”, pensou Dona Antônia.

E então ela começou a se lembrar.



Ela segurou o ovo ainda quente e contou a Guilherme Augusto sobre um ovinho azul, todo pintado, que havia encontrado uma vez, dentro de um ninho, no jardim da casa de sua tia.

Ela encostou uma das conchas em seu ouvido e lembrou da vez que tinha ido à praia de bonde, há muito tempo, e como sentira calor com suas botas de amarrar.

Ela pegou a medalha e lembrou, com tristeza, de seu irmão mais velho, que havia ido para guerra e que nunca voltou.

Ela sorriu para a marionete e lembrou da vez em que mostrara uma para sua irmãzinha, que rira às gargalhadas, com a boca cheia de mingau.

Ela jogou a bola de futebol para Guilherme Augusto e lembrou do dia em que se conheceram e de todos os segredos que haviam compartilhado.

E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim. (MEM FOX, 1984, s/p).

Tal “estória” apresenta uma verossimilhança com as narrativas dos sujeitos que esculpem as suas “histórias” neste estudo. Para isso, eles baseiam-se nas suas memórias, mas também na memória de outros, bem como em objetos que remetem a um determinado tempo vivido, perfazendo, assim, o que se conhece por memória coletiva, segundo Halbwachs (2006). Ao ouvi-la ou contá-la, são perceptíveis os espaços e as proeminências de cada tempo vivido por seus respectivos personagens. Embora lúdica, faz alusão à memória como um fenômeno individual, mas também coletivo por operar-se de forma social. Assim sendo, a “estória” de Guilherme Augusto de forma simbólica reverte ao feito de que a memória resulta de relações que se constituem entre os sujeitos e seus referentes grupos, ambos representantes concretos do “mundo real”. De acordo com Bosi (2003, p. 31) “a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo”. Neste mesmo desígnio, Halbwachs (2006, p. 69) entende que “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”. Desta forma, entende-se que a memória individual, que é caracterizada por uma “história” de acesso pessoal, nada mais é do que um fragmento do nosso próprio “eu”, refletido por uma memória maior que, por basear-se em semelhanças e ser compartilhada, se faz coletiva.

Ao embasar-me no pensamento de Silva (2006), o contexto imaginário que compõe as “estórias”, a exemplo da de Guilherme Augusto, pode ser entendido como um reservatório/motor. Através dele, o ser humano tem a possibilidade de agregar à sua vida imagens, símbolos, representações, experiências, sentimentos, lembranças, ou seja, tudo

aquilo que o possibilite fazer leituras de vidas, seja através de um mecanismo individual ou grupal. Na visão de Fontoura, Lelis e Chaves (2014), o imaginário:

[...] possui sua carga simbólica que nada mais é que a potência constitutiva que coordena o pensamento a nunca poder intuir objetivamente uma coisa, mas a integrá-la imediatamente num sentido. E mais, a presença inelutável do sentido faz que, para a consciência humana, nada é simplesmente apresentado, mas tudo é representado. (FONTOURA, LELIS; CHAVES, 2014, p. 142).

O imaginário, entretanto, não compõe apenas as “estórias”, mas também as “histórias”, mesmo que conotando outro sentido. Em meio a elas, pode-se perceber o imaginário através do ponto de partida dado pela linguagem, que através da memória, serve-se de diferentes maneiras, todas inerentes às diversidades que permeiam os pensamentos e as lembranças do homem. Nas palavras de Pesavento (1995, p. 24): “O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o ‘verdadeiro’ e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber”. Diante das “histórias”, o imaginário assume um papel de recriação, reconstrução, reconstituição, refazimento, releitura, representação dentre outros, todos baseados nas imagens e símbolos configurados na mente humana, sempre de acordo com suas vivências assim como as de outrem, além das percepções e conseqüentemente as representações de um mundo vivido. Sobre o imaginário, Kurek (2009) afirma que o mesmo ganha força, ao mostrar que ele:

[...] não se distancia do real, mas sim que está considerando elementos que dão ao real mais complexidade. A imaginação ganha um lugar de destaque porque passa a ser vista como necessária para a vida humana, não por falar de “coisas que não existem”, mas porque essas “coisas” criam sentido para a existência, participam do real. (KUREK, 2009, p. 35).

Ao voltar-se ao contexto referente às “histórias”, a recriação, a reconstrução, a reconstituição, o refazimento ou a sua própria releitura correspondem à capacidade do ser humano de configurar mentalmente imagens, símbolos ou objetos, trilhando um caminho que pode ser percebido pelo imaginário, não mais no sentido da fantasia, mas do constituir-se no permear das lembranças, dos pensamentos, das ideias, das linguagens. Ao ser evocada, a memória revela lembranças, sempre na composição de fragmentos. Entre eles, muitas são as lacunas existentes, uma vez que ao relembrarmos de “histórias”, tanto pessoais quanto coletivas, inúmeros de seus detalhes se esvaem pelo esquecimento. Assim como as “histórias”, as memórias também não são lineares, não são sequenciais. Desta forma, os fatos do passado não são lembrados de forma cristalizada, em totalidade. Ao rememorarmos fatos vividos por nós ou por outros, fazemos de imediato uma releitura do passado, muitas vezes os

ressignificando com visões do presente, assim como preenchendo suas lacunas através do imaginário. Considerados como uma grande característica da memória, os fragmentos não permitem a releitura de uma “história” feita na íntegra. Segundo Bosi (1994, p. 39) “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”. Neste sentido, percebe-se que o ser humano é impossibilitado de lembrar-se de tudo e, desta forma, as suas narrativas são estruturadas não só por lembranças reais, mas também por aquelas as quais imaginam ser, sendo que muitas delas não passam de simples construções imaginárias.

Para Halbwachs (2006, p. 32) “[...] algumas lembranças reais se junta uma compacta massa de lembranças fictícias [...]”. Assim, ratifica-se a existência de uma fronteira tênue entre o que é imaginado e o que é real. Nos reveses de nossas memórias, muitas vezes imagens de composição artificial assumem figuras de coisas vivas, transformando-as em lembranças, sendo isso um dos seus grandes mistérios. Halbwachs (2006) ainda afirma que o fator tempo pode vir a fazer modificações nas impressões antigas que guardamos, sejam elas sobre uma pessoa ou sobre um determinado fato. Neste sentido, entende-se que não se pode tratar de documentos ou de fragmentos de vida como uma “história” sequencial, composta por uma realidade ou verdade absoluta, mesmo porque aqui não é o meu propósito.

Ainda baseado no pensamento de Silva (2006, p. 7) de que “todo o imaginário é real. Todo real é imaginário”, passo a compreender que aquele “mundo imaginário” o qual vivi com Dona Bernadete, simplesmente não tem apenas e tão somente a conotação com o inventado, pois ele não deve ser assemelhado apenas ao que se diz não ser verdadeiro, mas também com o realmente vivido. Para o autor (2006, p. 12), o imaginário não é uma “projeção irreal”, mas algo que “emana do real, estrutura-se como ideal e retorna ao real como elemento propulsor”. Assim, diante do entendimento de que o imaginário se mistura à realidade, trarei à luz, mais uma vez, narrativas para dar continuidade à composição deste cenário, mas agora de forma diferente. Essas narrativas, embora continuem tendo como foco central a memória e seus respectivos entrelaçamentos, agora se voltam não mais para as “estórias” propriamente ditas, mas para os fragmentos de vidas professorais contidas em baús de memórias. Através das narrativas individuais, são perceptíveis os seus saberes e experiências vividas, esses inerentes a todo ser humano, mas que se diferenciam uns dos outros por conta de suas particularidades. Entretanto, esses saberes e experiências fundem-se por carregarem consigo traços semelhantes, uma vez que essas professoras vivenciaram um mesmo tempo e espaço, o que recai necessariamente em uma memória coletiva. Segundo Chartier (2002b);

A escritura da história, mesmo a mais quantitativa, mesmo a mais estrutural, pertence ao gênero da narrativa, com a qual compartilha as categorias fundamentais. Narrativas de ficção e narrativas de história têm em comum uma mesma maneira de fazer agir seus “personagens”, uma mesma maneira de construir a temporalidade, uma mesma concepção da causalidade (CHARTIER, 2002b, P. 14).

Ao compreender a escrita da história, assim como o gênero das narrativas, diante da abordagem desta pesquisa, busco compreender como foram estabelecidos os saberes e modos de educar entre nove professoras idosas<sup>38</sup>, que atuaram dentre as cinco primeiras séries do ensino escolar na cidade de Aracaju, em meio à década de 1980. Nos reveses de suas memórias, muitos são os vestígios percebidos entre as suas narrativas. Aqui elas são traduzidas como uma das peças principais do grande quebra-cabeça que está sendo montado. Em meio aos seus formatos, cores e espessuras distintas, essas peças vão sendo encaixadas, na medida em que suas “histórias” se articulam, e conseqüentemente estreitam as relações. Diante deste contexto, não busco por uma verdade absoluta do passado, pois seria uma grande “ilusão”, mas busco sim conhecer os fatos como foram constituídos, interpretando os discursos das professoras através do contar de suas verdades; de suas próprias “histórias”.

Como já ressaltado em páginas anteriores, essa pesquisa de cunho histórico baseia-se tanto em documentos oficiais, quanto em relatos orais. De acordo com Febvre (1989, p. 249), “A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se não os houver [...]”. Na visão do autor, a ampliação da noção de documentos ajudou e muito ao historiador poder “reconstruir” o passado. Antes, só se tinham fontes escritas, hoje se tem uma vasta gama de documentos. Para Chartier (2002b, p. 56), “é claro que nenhum texto, mesmo o mais aparentemente documental, mesmo o mais “objetivo” [...] mantém uma relação transparente com a realidade que ele apreende”. Assim, torna-se importante a noção que todo documento, sem exceção, precisa ser interrogado. Em virtude disso, a compreensão do passado configura-se aqui como uma possível “releitura”. Na concepção de Foucault (2012, p. 7): “Na verdade, os problemas colocados são os mesmos, provocando, entretanto, na superfície, efeitos inversos. Podem-se resumir esses problemas em uma palavra: a crítica ao documento”. Nesta perspectiva, compreendo então, que o pesquisador, durante o decorrer do tempo, mudou a sua posição em relação aos documentos, uma vez que, contemporaneamente, ele vem apresentando como tarefa primordial trabalhá-lo em seu interior, para assim, poder elaborá-lo. Desta forma, percebo que os documentos oficiais, assim como as fontes orais podem ser

---

<sup>38</sup> Baseio-me para isso no Estatuto do Idoso, que resalta em seu Art. 1º as regularidades dos direitos assegurados às pessoas com idade igual ou acima de sessenta anos.

traduzidos como indícios falados ou escritos pelo homem, de acordo com suas intenções tanto sociais quanto coletivas. Sobre a interrogação na pesquisa histórica e a noção de uma verdade, Foucault (2012) esclarece que:

[...] Nada de mal-entendidos: é claro que, desde que existe uma disciplina como história, temo-nos servido de documentos, interrogamo-los, interrogamo-nos a seu respeito; indagamos-lhes não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles dizem a verdade, e com que direito podiam pretende-lo, se eram sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou aleatórios. Mas cada uma dessas questões e de toda essa grande inquietude crítica apontam para o mesmo fim: reconstruir, a partir do que dizem os documentos – às vezes com meias-palavras -, o passado de onde emanam e que se dilui, agora, bem distante deles, o documento sempre era tratado como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil mas, por sorte, decifrável. (FOUCAULT, 2012, p. 7).

Na captura deste pensamento, que dá margens ao entendimento de que todo documento é intencional e por isso precisa ser despido, interrogado e interpretado, ratifico então o descarte de uma “verdade absoluta” para a construção deste cenário, pois já detenho de indícios suficientes de que ela não existe. Para a sua construção, não só os documentos oficiais estão sendo interrogados, mas também as narrativas orais, uma vez que, na visão de Chartier (2002b, p. 97), “[...] toda história, seja qual for, é sempre uma narrativa organizada a partir de figuras e de fórmulas que mobilizam também as narrações imaginárias [...]”. No intuito de consolidar ainda mais a montagem desse cenário, trago ao mesmo o reflexo da concepção de representação, na busca por compreender e interpretar, através de uma possível releitura, determinados fenômenos abordados historicamente no tempo. Sobre representação, Chartier (2002a) ressalta que:

As representações do mundo social assim, construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinados pelos interesses de grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 2002a, p. 17).

O conceito de representação apresentado por Chartier (2002a) tem suas origens fincadas nas definições remotas do termo “representação”, a exemplo do dicionário de Furetière. Conforme o referido, as representações manifestam a tensão entre duas famílias de significados distintos, respectivamente. São elas: a representação como dando a ver algo ausente, pressupondo um afastamento entre aquilo que representa e aquilo que é representado, e a representação enquanto uma exposição de uma presença, como apresentação pública de objetos e sujeitos. Torna-se importante historiar que o conceito de representação ganhou

notoriedade com o movimento da História Cultural Francesa. Desta forma, também se torna preciso compreender a definição da História Cultural como uma análise das representações, ou seja, das classificações e das exclusões que constituem, na sua alteração radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo e de um espaço.

De acordo com as análises assentadas pelo historiador, nota-se a existência de uma distinção que se faz fundamental entre “representação e representado”, assim como entre “signo e significado”. Inspirado nessas análises, pude então refletir sobre os saberes e modos de educar entre as professoras aqui entrevistadas. Esta reflexão que permeou o objeto pesquisado, só foi possível por conta da abertura e respectivamente amplitude ocasionada pelo campo historiográfico, uma vez que os aspectos que envolvem o contexto educacional se revelam sobre distintas vertentes. Nesta circunstância, do ponto de vista teórico-metodológico, essa mesma abertura e amplitude que perpassam pelos “campos de trabalho”, podem ser notadas de forma que:

[...] A atenção desviou-se, portanto, para novos objectos (os pensamentos e gestos coletivos perante a vida e a morte, as crenças e rituais, os modelos educativos, etc.) até então próprios de investigação etnológica e para novas questões, em grande medida estranhas à história social, ocupada antes demais com a hierarquização dos grupos constitutivos de uma sociedade. Tomada de consciência, também, de que as diferenciações sociais não podem ser pensadas apenas em termos de fortuna ou de dignidade mas que são produzidas ou traduzidas pelos distanciamentos culturais. (CHARTIER, 2002a, p. 45-46).

Os novos objetos, que por sua vez surgiram no campo da historiografia, advieram de novas formas de abordagens metodológicas e fontes de pesquisas. De acordo com Chartier (2002b, p. 81), estamos vivendo um “‘Tempo de incerteza’, ‘crise epistemológica’, ‘reviravolta crítica’: esses são os diagnósticos, geralmente inquietos, feitos nos últimos anos sobre a história”. Deste modo, “apropriar-me” das memórias dos sujeitos desta pesquisa através do contar de suas próprias “histórias”, só foi possível por conta da difusão de um movimento sem unidade de investida. Esse movimento que foi construído envolto a uma interação de discussões, não se limitou a uma “história” de grandeza político-social. Ele deu margens à diversidade de objetos de investigação, às suas metodologias aplicadas, assim como aos teóricos.

Ao ter a memória como foco central não só das narrativas, enredos, mas desta pesquisa como um todo, busquei enveredar pelos pensamentos e análises feitas por Halbwachs (2006). Ele, seguidor da sociologia francesa durkheimiana, compreendeu as relações estabelecidas entre a memória e a sociedade, a partir do conceito de “fato social”. Bosi (1994, p. 54), ao debruçar-se sobre os pensamentos de Halbwachs, concluiu que “A

memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares aos indivíduos”. Nesta mesma linha de pensamento, Halbwachs (2006) entende que:

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Como já elucidada, a memória individual mostra-se respaldada na memória coletiva, expressando-se através de um ângulo visionário. Torna-se importante ressaltar que esse ângulo visionário se dimensiona de acordo com o espaço que cada sujeito ocupa. Dentre suas impressões, as mesmas não se apoiam apenas em suas lembranças individuais, mas também naquelas constituídas por outros, uma vez que as lembranças individuais compõem os denominados “quadros de memória” coletiva. Vale ressaltar que esta terminologia, assim como “fato social”, corresponde a uma herança de um modelo de sociologia francesa, criada por Emile Durkheim.

Ao tratar a memória como um fenômeno de cunho social, Halbwachs (2006) se ampara na terminologia do “fato social”. Em uma de suas perspectivas sociológicas, os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual se impõem. Em seu estudo, os denominados “quadros sociais de memória”, entendidos como uma combinação de lembranças individuais que decorrem entre vários membros, todos inerentes a uma mesma sociedade, se fazem presentes à função das instituições sociais como fundadoras da memória. Bosi (1994), ao estabelecer um diálogo com Halbwachs afirmou que:

[...] Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (BOSI, 1994, p. 55).

Diante deste pensamento, fica perceptível a impossibilidade de um “resgate do passado” tal como ele ocorreu. Logo, não pode haver “verdade absoluta”, uma vez que nossas lembranças mudam de acordo com cada indivíduo e grupos os quais fazem parte. É neste sentido que Halbwachs (2006) entende o entrelaçamento entre a memória de um indivíduo e a memória de um determinado grupo, pois entre eles há relações familiares, de classes,

institucionais, dentre outras que compõem uma memória coletiva voltada para as múltiplas sociedades existentes. Mesmo diante destas mudanças, para o autor, o passado pode ser reconstruído, o que aqui eu trago como “relido”. Em seus estudos, com intuito de ilustrar sua teoria, Halbwachs faz uso de um pequeno exemplo para melhor entendimento. Ele ressalta que um adulto, ao ler um livro de narrativas, o qual também enquanto criança o fez, tem a agudeza que suas impressões, sentimentos, valores dentre outros, não são mais os mesmos de quando ele era pequeno. A impressão que se tem é que o livro trata-se de algo novo ou refeito, na medida em que, ao texto e seus respectivos personagens são atribuídos outros significados. Nessa conjuntura, Bosi (1994) esclarece que:

[...] o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e como lembra, faz com que fique o que signifique. (BOSI 1994, p. 31).

Através do exemplo abarcado por Halbwachs (2006), entende-se que, de acordo com o passar do tempo, nossas lembranças vão sendo apuradas, no sentido do que e como lembrar. Assim, há uma relevância significativa em pesquisar sobre pessoas idosas, pois se encontra, em meio à razão, a justificativa de que, por elas já terem percorrido um longo caminho social, podem trazer à luz características específicas de um tempo e espaços vividos, os quais nós não podemos deixar que se esvaíam. Para Bosi (1994, p. 60), os velhos “[...] viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa mais jovem”. Ao partir deste pensamento, tanto o sujeito velho que lembra quanto o próprio historiador que opera com suas lembranças, podem em conjunto reconstruir, ou melhor, fazer as releituras de um passado. Segundo Halbwachs (2006), a atividade mnêmica é regida a partir de sua “função social”. A respeito disso, Bosi (1994) explica que:

Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente de seu grupo: neste momento da velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade. (BOSI, 1994, p. 63).

Para aprimorar ainda mais o entendimento sobre o trabalho da memória, trago ao cenário o conceito de “Convencionalização” criado por Rivers. Esse conceito representa um processo, pelo qual imagens e ideais recebidas de forma externa de um determinado grupo, assumem uma configuração de expressões que se ajustam às ações técnicas, assim como as convenções verbais, essas estabelecidas há longo tempo por esse mesmo grupo. Esta concepção foi utilizada por Bartlett para conectar o processo cultural de um dado momento



histórico ao trabalho da memória, o que segundo ele “[...] a “matéria prima” da recordação não aflora em estado puro da linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado”. (BOSI, 1994, p. 64). Diante deste contexto, são notáveis as semelhanças entre os pensamentos de Bartlett e Halbwachs, na medida em que ambos consideram “[...] a pertinência dos “quadros sociais” e das instituições e das redes de convenção verbal no processo que conduz à lembrança”. (BOSI, 1994, p. 64). Assim, a “nitidez” da memória, expressão essa utilizada pelo próprio Bartlett, não deve ser ponderada de forma isolada. Ela deve ser posta à relação diante das experiências sociais concernentes a um determinado grupo. No seu entendimento:

Quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros “universos de discursos”, “universos de significados”, que dão material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada de acontecimentos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a história. (BOSI, 1994, p. 66-67).

Foi embasado nesta conjuntura de pensamentos múltiplos, que me debrucei a ouvir as “histórias” contadas pelas nove professoras entrevistadas. Na intenção de conseguir montar esse cenário em meio a tantas peças de diferentes matizes, parti do pressuposto de que o processo que se constitui entre as narrativas das entrevistadas, perfaz uma construção social, de cunho coletivo. Por meio das interpretações feitas às “histórias” dessas professoras, as representações vão ganhando formas, e logo vão sendo compreendidas por Chartier (2002a) como uma imagem distante da realidade, seja ela referente ao tempo, espaço, pessoa, prática, evento dentre outros, os quais não se pode ter acesso diretamente. Assim, entende-se que o exercício de rememorar desenvolve a mobilização da subjetividade na constituição das representações sociais, sendo esse o momento de uma releitura de um passado.

Para ouvir as professoras entrevistadas contarem suas “histórias”, me inspirei em Bosi (1994), no sentido de que não irei me preocupar com a veracidade dos relatos, tampouco medi-los. Inspirado na autora, pude então compreender que, quando se trabalha com a evocação das memórias, essas estão diretamente ligadas às representações sociais, que por sua vez não devem ser classificadas nem como verdadeiras muito menos como falsas. Assim sendo, este quebra-cabeça vem refletir através da montagem de suas peças um cenário educativo, ao mesmo tempo em que reflete a memória de velhos que se fizeram professores, e que tanto contribuíram para a “História” da Educação que vivenciamos hoje. Aqui, em especial, a “História” da Educação sergipana.

### 3.1– O “ouvir contar”: professoras que abrem os seus baús de memórias para narrar as suas “histórias”

É no tempo, no tempo que é o de um determinado grupo que ele procura encontrar ou reconstituir a lembrança, e é no tempo que se apóia. O tempo e só o tempo tem o poder de desempenhar este papel à medida que nele pensamos como um meio contínuo que não mudou e que permanece hoje como era ontem, de modo que podemos encontrar o ontem no hoje. (HALBWACHS, 2006, p. 146).

A escrita das “histórias” de vida põe em evidência a maneira como cada indivíduo mobiliza os seus conhecimentos e suas respectivas experiências, dentre os seus espaços e tempos vividos. Seus enredos, sempre abancados e constituídos por lembranças fragmentadas, passam a ganhar representatividade a partir do momento em que passamos a montar um quebra-cabeça, ao qual toda “história” nos remete. Diante de suas inúmeras peças, detentoras de cores e formatos distintos, encaixá-las torna-se então a ação principal deste jogo, na perspectiva de que as mesmas causem reflexão e ao mesmo tempo venham a revelar saberes construídos, práticas instituídas, conquistas alcançadas, angústias sofridas, dentre tantas outras características vivenciadas e que se encontram guardadas nos baús de memórias.

Sabe-se que no fundo desses baús, principalmente daqueles mais velhos, se encontram muitas “histórias”: ora recentes, ora antigas, ora lembradas, ora perdidas e esquecidas, mas todas indispensáveis, uma vez que elas, em conjunto, sempre reconstroem e conseqüentemente revelam a identidade de um “eu” e/ou de um grupo. Abrir esses baús, mexer e remexer em tudo que neles há, torna-se então mais que necessário, pois além de oportunizar um conhecimento de quem somos, oportuniza ainda um conhecimento do outro, de um grupo, ou melhor, do mundo que nos cerca, por conta das relações sociais, as quais sempre estamos estabelecendo. Segundo Halbwachs (2006), ao retrocedermos o nosso pensamento a um determinado tempo;

Nele encontramos inscritos ou indicados os vestígios de acontecimentos ou personalidades de outrora à medida que respondem e respondem ainda a um interesse ou a uma preocupação do grupo. Quando dizemos que um indivíduo recorre à memória do grupo, devemos entender que esta ajuda não implica na presença real de um ou mais de seus membros. De fato, continuo a sofrer a influência de uma sociedade mesmo que dela me tenha afastado – basta que eu carregue comigo em meu espírito tudo o que me permite estar à

altura de me postar no ponto de vista de seus membros, de me envolver em seu ambiente e em seu próprio tempo, e me sentir no coração do grupo [...] Mas o grupo não é somente, nem principalmente, um conjunto de indivíduos definidos, e sua realidade não se esgota em algumas imagens que podemos enumerar e a partir do qual o reconstruíamos. Ao contrário, o que essencialmente o constitui é um interesse, uma ordem de idéias e de preocupações que se particularizam e em certa medida refletem as personalidades de seus membros, mas não bastante generalizadas e até impessoais para conservar seu sentido e sua importância [...]. (HALBWACHS, 2006, p. 146-147).

Nesta perspectiva, na busca por permear a memória de um grupo que se constitui por conta de uma série de lembranças individuais, correspondente praticamente às mesmas circunstâncias educacionais, foram entrevistadas nove professoras. Para ouvi-las contar suas “histórias”, apurei os meus ouvidos para o ecoar das vozes destas senhoras: Ana Lúcia Menezes Santos (62 anos); Normélia Maria Pereira Batista (65 anos); Maria Luíza Santos de Aragão (66 anos); Maria Amélia Lima Andrade (69 anos); Izabel Fiel Oliveira (72 anos); Maria da Conceição Fiel (79 anos); Maria Paulina de Andrade (79 anos); Terezinha de Jesus Melo (81 anos) e Maria Leozira Chagas Santos (82 anos)<sup>39</sup>. Ao atentar para as suas “histórias”, que se configuram em meio aos reveses de suas memórias, fazem-se perceptíveis os seus entrelaçamentos, que se dão através do encontro dos seus saberes, adquiridos desde os seus tempos de infância, dentre eles os escolares, os quais contribuíram para as suas formações profissionais, mais precisamente para o “fazerem-se professoras”. Estas percepções só são possíveis, uma vez que suas narrativas transcorrem entre espaços e tempos que conjecturam semelhanças, apoiadas em experiências sociais que explicativamente se fazem coletivas. Desta forma, torna-se necessário compreender os contextos que envolviam os núcleos familiares, as constituições dos seus saberes, além das ocupações dessas nove senhoras, todos eles elencados, amparados e revelados através de suas próprias narrativas.

Para dar continuidade à formação deste cenário, trago à luz mais uma peça desse jogo de quebra-cabeça, sendo ela uma das principais, que somada às outras oito que aqui serão anunciadas, contribuirá para a formação do que se espera: a imagem final desse jogo. Iniciemos então com Ana Lúcia Menezes Santos, 62 anos, nascida no município de Simão Dias, Estado de Sergipe, no ano de 1951. Filha de Maria de Lourdes Menezes, dona de casa, e de Antônio da Cruz Menezes, lavrador, ela teve onze irmãos, todos nascidos no mesmo município. Ingressou na Escola Municipal, conhecida como Escola Reunida Augusto Maynard, quando tinha entre sete e oito anos de idade, sendo matriculada por sua irmã primogênita, acompanhada da sua mãe. Com a sua entrada nessa escola, passou a se apropriar

---

<sup>39</sup> As imagens das nove professoras encontram-se em anexo.

das práticas de leitura e das noções de cálculo, através da sua primeira professora, Cecília Cardozo. Sobre o ensino instituído por sua professora, ela recorda: “Era aquele ensino tradicional né? Homi a pamató... a palmatória [risos] na época da sabatina, ela falava mais alto... a palmatória”. (Ana Lúcia Menezes Santos, 2014). Ao rememorar esse tempo escolar, Ana Lúcia ressalta que: “Todo o ensino era voltado a ler e saber as quatro operações. Pronto. O resto... história, ciência, era consequência. A gente ia aprendendo como história qualquer, assim... Mais eles [os professores] não se aprofundavam tanto quanto ler, escrever e saber as quatro operações”. (Ana Lúcia Menezes Santos, 2014). Diferente de Ana Lúcia, que só foi alfabetizada ao ingressar na escola, tem-se Maria Luíza que, antes mesmo de fazer parte do espaço escolar, já conhecia o alfabeto.

Maria Luíza Santos de Aragão, 66 anos, nasceu na cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe, assim como alguns dos seus irmãos. Dentre os nove, alguns deles nasceram no povoado Taboca, localizado no município de Nossa Senhora do Socorro, também no Estado de Sergipe. Sua mãe, Lucila Ferreira, era solteira, e tinha como profissão a de feirante. Ao ingressar com sete anos de idade no Educandário São João Bosco, localizado na cidade de Aracaju, teve como sua primeira professora, Maria Eulina. Nesta ocasião, Maria Luíza assegura que já sabia ler, pois já tinha se apropriado das primeiras letras ensinadas por sua mãe, antes mesmo de entrar na escola.

Quando eu entrei, [refere-se à escola] no meu caso eu já entrei com o alfabeto pronto, né? E tinha a *Cartilha do povo* naquela época. É uma pena que não exista mais por... deve ter nas bibliotecas, nos museus, sei lá! Então tinha assim, aquela cartilha. Ela ia formando os sons. Na primeira página tinha uma mão [mostra a mão esquerda] onde tinha as vogais. E depois, das dições seguintes, ela ia juntando os sons das vogais. Ai, ei... Aqueles monossílabos. E... Daí, depois quando... Já tinha o som das vogais que a gente aprendia, aí ia pra vogal... Consoante e vogal, só que era de maneira diferente [...] Primeiro o “A”, depois o “B”, não... [se confunde]. Primeiro o “B”, depois, o “C” ela pulava né? Porque tem dois sons... E por aí ia com as consoantes formando os sons. Sons formados... Junta-se sons, forma-se palavras e todo mundo aprendia. (Maria Luíza Santos de Aragão, 2014).

Essas mesmas características apresentadas por Maria Luíza, se assemelham com a narrativa de Maria Amélia Lima Andrade, 69 anos, nascida no povoado Piranhas, município de Siriri, Estado de Sergipe. Filha de José Lima, lavrador, e de Laura da Silva Lima, dona de casa, só teve um único irmão, também nascido no mesmo povoado que ela. Aos cinco anos de idade, ingressou na escola pela primeira vez. Mesmo não apresentando idade suficiente, foi levada por seu pai para uma Escola Isolada, a qual segundo ela não apresentava nome, sendo permitido que lá estudasse em meio aos alunos com idades sucessoras à sua. Esta permissão só se deu por conta do seu parentesco com a professora, que era conhecida por “tia” Lora.

Elas eram primas. Maria Amélia, ao recordar esse seu tempo vivido, ressalta, com sorriso nos lábios, que ela gostava muito de estudar. Enquanto o seu irmão chorava para não ir à escola, ela fazia o contrário: chorava para ir. Antes de ingressar nessa Escola Isolada, ela já sabia o “ABC”, pois tinha aprendido com seus pais que, mesmo com pouca escolaridade, a ensinaram.

Quando eu fui à escola eu já sabia o “ABC”, e tinha o hábito de pegar o “ABC” e botava assim [em cima das pernas] e cobria assim as letras [mostra desenhando nas pernas], porque às vezes os alunos sabia aquela letra que estava no meio, por causa da anterior e da outra, mas aí cobria assim a letra [desenha nas pernas]. Aí eu sabia qual era aquela letra. Isso eu com cinco anos eu já sabia [gagueja] o alfabeto... Daí, comprava uma cartilha, naquela época, que chamava-se *Cartilha do povo*. A cartilha ruim danada pra gente aprender a soletrar. Ninguém [gagueja] num ensinava a alfabetizar não. A gente aprendia a soletrar. Foi assim que nós apren... [gagueja] Era esse o método dela [refere-se à professora]. Depois do “ABC” o aluno aprendia a soletrar. (Maria Amélia Lima Andrade, 2014).

Tanto a narrativa de Maria Luíza quanto à de Maria Amélia, ao referenciar aspectos voltados aos modos que foram educadas, no sentido da leitura, instituídos por suas professoras, se assemelham à narrativa de Maria Paulina de Andrade, 79 anos. Filha de Maria do Carmo Andrade e de Davi Gomes de Andrade, Maria Paulina nasceu no povoado conhecido por Sítio Coqueirinho, no município de São Cristóvão, Estado de Sergipe. Da mesma forma que ela, os seus 11 irmãos nasceram no mesmo povoado, sendo que quatro deles faleceram ainda pequenos. Ao recordar o seu tempo escolar, ela conta que, mesmo antes de ingressar na escola, já tinha uma simplória noção da escrita, o que fora percebido através da sua narrativa.

Quando eu fui pra escola, eu já sabia escrever meu nome. Porque, alé... além da gente morar no sítio, o meu pai era analfabeto como ele dizia. Não tinha... não tinha escola na época. Nem a minha mãe. Mais ele com o padrinho dele, ele aprendeu a escrever o nome dele [...] E meu pai apren... Me ensinou a... eu era a mais velha... me ensinou a escrever o nome, e a minha caligrafia quando eu escrevo por aí, diz, eita caligrafia. Por que é assim? [risos]. (Maria Paulina de Andrade, 2014).

Maria Paulina ingressou na escola pela primeira vez aos sete anos de idade, sendo levada por sua mãe, já que seu pai passava o dia inteiro na roça trabalhando. A escola, que se localizava na Praça Getúlio Vargas, no município de São Cristóvão, era conhecida por Grupo Escolar Vigário Barroso<sup>40</sup>. Ressaltando os modos de educar, mais precisamente como ela foi ensinada a ler, ela conta que:

---

<sup>40</sup> O Grupo Escolar Vigário Barroso, foi inaugurado no ano de 1923, no município de São Cristóvão: primeira capital do Estado de Sergipe. Implantado durante o governo de Graccho Cardoso, o Grupo Escolar ocupou o prédio da antiga cadeia pública, que foi reaproveitado para atividades educacionais. Localizado na Praça da Matriz, centro histórico da ex-capital, mesmo sendo adaptado, o prédio manteve as suas características

Ah, ela [a professora] ensinava assim... Por sílabas, também. Escrevia no quadro e dizia as letras. As letras pra depois a gente juntar. É como em determinadas escolas ainda. Aqui, tem esse método né? Mas tem escola que o menino... bota no quadro... o menino se vira, mas não tem aquela silabação pra menino entrar. Então a gente, ela juntava as letras pra formar o nome, e depois ela colocava no quadro pra gente copiar os nomes das questões e a cópia. Ou então ela copiava uma historinha no quadro para a gente copiar, pra depois ela explicar direitinho a gente, né? E o livro, sempre a gente tinha o livrinho de leitura pra todos os dias a gente ler aquela lição. Se não lesse bem, ficava com duas pra o outro dia, né? (Maria Paulina de Andrade, 2014).

Ao lembrar e dar a ler sua “história” de vida, Maria Paulina afirma ter gostado do seu tempo de criança e completa: “Tenho saudade. A gente não diz assim: ah, mas não se vive como museu. Não... Museu guardando coisa? Guardo as minhas coisas antigas, com carinho [...]”. (Maria Paulina de Andrade, 2014). Talvez por isso, ao deparar-me com esses fragmentos de “histórias” dessas três senhoras, voltado aos seus tempos e espaços escolares, percebo não somente a existência de um método de ensino que fazia uso de uma *Cartilha* destinada aos seus aprendizados, mas também as suas representações e a maneira como elas foram focadas pelos “modos” como foram educadas.

Sobre as *Cartilhas* de modo geral, envoltas aos aspectos memoriais, metodológicos e investigativos, Mortatti (2012) ratifica que elas “[...] são instrumentos fundamentais para a compreensão da alfabetização no Brasil, graças ao papel por elas desempenhado ao longo da história desse ensino”. (MORTATTI, 2012, p. 96). Utilizada por Maria Luíza e Maria Amélia quando crianças, a *Cartilha do povo* foi à pioneira entre as obras didáticas apresentadas por Lourenço Filho (1897-1970), designada no início do século XX para alfabetizar. Vista como uma base textual de grande importância da “história”, essa *Cartilha* datada de 1928, tinha como intuito ensinar a ler e escrever de forma rápida, além de ampliar a educação que se fazia popular entre a criança e o adulto. Mortatti (2012) ao referenciá-la, ressalta a sua importância, não só no sentido dela ter sido um produto de cunho pedagógico, cultural e comercial, mas por ela fazer parte da “história” da alfabetização.

Lourenço Filho, ao direcionar o seu projeto de alfabetização às crianças e adultos, buscou corresponder às necessidades educacionais da época através da criação dessa *Cartilha*.

---

estruturais, ou seja, não apresentando alterações do seu traçado original. Segundo Santos (2009, p. 170): “As características do barroco colonial permaneceram no sobrado da Praça da Matriz. Na mensagem de 1925, Graccho Cardoso disse que tinha transformado ‘a sombria masmorra de São Christovam no Grupo Escolar Vigário Barroso, um dos que melhor entendem com a aplicação dada’”. Ainda sobre o Grupo Escolar, o autor ressalta que “[...] a escola localizava-se em um sobrado, sem jardim e pátios. É evidente que a marca da monumentalidade está presente na obra, pois o sobrado era um dos mais imponentes da cidade de São Cristóvão e a localização era altamente privilegiada, pois além de ficar na praça principal, estava situada defronte à igreja matriz”. Assim sendo, o município de São Cristóvão também passou a ser beneficiado com o ensino primário graduado, contando com uma escola racionalizada e moderna, a qual buscava preparar os seus alunos para que os mesmos se tornassem civilizados e aptos para o trabalho urbano, mais precisamente o trabalho fabril.

Tendo como preocupação maior oferecer ao povo um instrumento de educação de cunho popular, que correspondesse ao ensino da leitura e da escrita, Lourenço Filho pensou ser esta uma ação propícia a alavancar o Brasil, ingressando-o na modernidade. Esse projeto, que teve sua origem embasada nos estudos teórico-experimentais voltados ao aprendizado da leitura e escrita entre as crianças, apresentava-se em posição de superação, frente às disputas que eram travadas entre os defensores do método analítico, e daqueles que defendiam o método sintético. Desta forma, envolto a esses métodos de alfabetização, constituiu-se uma rede de tensões entre o pensamento conhecido por “tradicional” e aquele apontado por Lourenço Filho como “novo”, o qual estava voltado agora ao aprendizado da criança. Inteirando-se a este último pensamento, o mesmo também se voltava à maturidade biofisiológica da criança, que correspondia aos seus aspectos internos, considerados como elementos condicionantes para a prática da leitura e da escrita. Voltando o seu olhar à aprendizagem, Mortatti (2012) ressalta:

Assim como os métodos, a cartilha e os outros materiais de ensino se enquadravam no caráter “relativado”, e a figura do professor tornava-se também relativamente “secundarizada”, uma vez que a motivação da aprendizagem sobrepunha-se ao ensino. Decorrência importante para o pensamento educacional da época foi essa secundarização do papel do professor, uma vez que poderia contribuir para amenizar a falta de professores necessários para a desejada expansão do ensino primário [...]. (MORTATTI, 2012, p. 103).

Diante desta circunstância, fica perceptível que até um leigo poderia ensinar, contribuindo com isso para um aumento no que se refere aos empenhados diante da aceleração do número de alfabetizados. Para esta expansão que se destinava especialmente à leitura e à escrita, o que realmente importava não era a eficiência<sup>41</sup> no modo de ensinar e conseqüentemente aprender, mas a eficácia<sup>42</sup> dos mesmos. Lourenço Filho, ao criar o seu projeto de alfabetização, influenciou muitos outros autores envolvidos com a criação de outras *Cartilhas* em épocas sucessoras à sua, mesmo o seu projeto permanecendo inalterado durante a vida editorial da própria *Cartilha do povo*. Entendendo o fenômeno educativo através de diferentes aspectos, Mortatti (2012) ressalta um fato no mínimo curioso sobre essa *Cartilha*. Através de suas pesquisas, foi constatado que:

[...] as cartilhas de alfabetização continuavam a exercer papel “mediador” e “concretizador” de teorias e métodos da alfabetização nas salas de aula de escolas brasileiras, em dissonância com as teorias então hegemônicas de alfabetização, que combatiam esse material didático e pretendiam superar seu uso. Essa constatação se deveu, entre outros, ao fato de que *Cartilha do Povo* continuava a ser publicada, tendo constatado, até 1995, no catálogo da

<sup>41</sup> Capacidade de desenvolver tarefas de forma planejada, alcançando bons resultados.

<sup>42</sup> Resultado do desenvolvimento de tarefas.

editora, a Companhia Melhoramentos de São Paulo, e na lista de livros indicados no Plano Nacional do Livro Didático (MEC/FAE). (MORTATTI 2012, p. 98-99).

Durante o decorrer do tempo, tanto as obras didáticas quanto os métodos de ensino iam sendo apresentados como recursos detentores de inovação, mas muitos deles continuavam sendo impressos e desempenhados, baseando-se praticamente nas mesmas teorias. Um exemplo disso é a *Cartilha upa, cavalinho!* de autoria do próprio Lourenço Filho, datando do ano de 1957, que sintetizava em suas páginas um projeto de alfabetização semelhante à criação de sua *Cartilha* anterior. Com um intervalo de quase 30 anos entre suas elaborações, a diferença entre elas era que, enquanto a *Cartilha do povo* estava voltada para a alfabetização não só de crianças, mas também de adultos, a *Cartilha upa, cavalinho!* voltava-se exclusivamente para a alfabetização das crianças.

Ao voltar o meu olhar às teorias e métodos contidos na *Cartilha do povo*, baseando-me na constatação de Mortatti (2012), percebo que esses eram preservados e divulgados às classes de alfabetização, mesmo com a constituição de aspectos inovadores que eram apresentados dentro o contexto educacional. Nesta perspectiva, o que se propunha de inovador era o método conhecido por analítico, em detrimento ao sintético. Torna-se importante ressaltar que o método analítico preconizava a possibilidade de aprender a ler, sem precisar antes ter que aprender as letras e conseqüentemente as sílabas. Esse método, segundo Grisi (1946), consiste no ensino destinado ao aprendizado da leitura e da escrita, de acordo com a sua ordem de decomposição progressiva, essa a partir de um “todo”. Contrapondo o método analítico, se tinha o método sintético, calcado na soletração e memorização das letras, sílabas e conseqüentemente as formações das palavras. Sobre o processo de memorização, revelou tê-lo vivenciado Ana Lúcia:

A gente tinha um “ABC”. Quando a gente tinha que decorar as letras, e depois ela pegava um pedacinho de papel, furava no meio, aí saía: - que letra é essa? - Que letra é essa? [apontando] Que letra é essa? Sautiano que era pra gente memorizar as letras. Depois que a gente memorizasse as letras, aí ela [a professora] ia fazendo a junção através de uma cartilha, porque a gente estudava mais com cartilha na época, né? Que era o livro chamado cartilha, do que propriamente era... Era assim que ela dava. Ela num, num, num... Num se expandia muito como hoje em dia, né? Que ensina primeiro as vogais, depois as consoantes. Aí vai utilizando, uma ajudando a outra e formando sílaba. Não. Era na base mesmo. A gente tinha que aprender através do livro, e aprendia. (Ana Lúcia Menezes Santos, 2014).

Para Mortatti (2000a), o método sintético, o qual vivenciou Ana Lúcia, pode ser entendido como aquele que se constitui da “parte” para o “todo”, ou seja, aquele que parte da



soletração para a silabação, transcorrendo pelas práticas de memorização. Fazendo alusão à conjuntura desse método, tem-se Maria da Conceição.

Maria da Conceição Fiel, 79 anos, nasceu no ano de 1935 no município de Itaporanga D’Ajuda, Estado de Sergipe. Filha de Júlia da Silva, costureira, e de Firmino Fiel, turbineiro<sup>43</sup>, teve sete irmãos, todos nascidos no mesmo município que ela. Dentre eles, só conheceu seis, pois uma de suas irmãs já tinha falecido antes mesmo dela nascer. O seu pai, que era analfabeto, trabalhava como turbineiro em uma Usina daquele município, instalada dentro das propriedades da Fazenda Belém. Pelo fato dele trabalhar na usina, o dono da mesma concedeu, como de costume, uma casa para ele morar com sua família. Naquela Fazenda existia uma escola, sem nome, de cunho particular, fundada pelo dono da usina. Ela servia para que os filhos dos seus empregados pudessem estudar. Levada por sua mãe, nessa escola Maria da Conceição começou os seus estudos.

Questionada sobre o ingresso na sua primeira escola, mais precisamente naquela instalada dentro da Fazenda Belém, Maria da Conceição acredita que tinha sete anos de idade, mas mostra-se um pouco confusa e ressalta: “Assim... Não tenho bem... Eu sei que foi pequena, assim... [gagueja]. Eu admito que tenha sido uns sete anos, que minha mãe era uma pessoa muito [gagueja] exigente, assim... Com educação, pra gente estudar [...]”. (Maria da Conceição Fiel, 2014). Nessa escola, as aulas eram ministradas por um professor contratado pelo dono da usina. Maria da Conceição, ao rememorar este seu fragmento escolar por volta do ano de 1942, logo se pronuncia: “Eu lembro até do nome dele [gagueja]. Ele era... Paralítico, andava num carrinho [faz movimento de como o professor se locomovia no “carrinho”]. Professor Izidório José Ramos. Não esqueço nunca. Me deu muita palmatorada, que eu levei na mão [gagueja] daquele aleijadinho [risos]”. (Maria da Conceição Fiel, 2014). Ao contar como o professor Izidório José costumava ensinar os seus alunos a ler, Maria da conceição faz referência ao uso da *Cartilha Analítica*. Contudo, de acordo com sua narrativa, percebe-se a presença do método sintético, como pode ser observado.

E ler era... Ia cada um. Ia... Ia um, ia outro, quando ele não tava explicando as coisas assim pra todo mundo, a gente ia perto dele pra ele ficar explicando. Primeiro a gente estudava o “ABC”. Não sei se conheceu [refere-se ao entrevistado]. “A”, “B”, “C”, “D”... [risos]. O alfabeto todo. Depois ali vinha as vogais e eu como toda vida fui inteligente eu pegava as coisas facilmente. [risos]. Era “A”, “B”, “C” primeiro, depois a cartilha. *Cartilha Analítica*. Eu num me esqueço nunca desse nome. (Maria da Conceição Fiel, 2014).

---

<sup>43</sup> De acordo com as lembranças de Maria da Conceição Fiel, o termo “turbineiro” era destinado àqueles homens que trabalhavam nas usinas de cana-de-açúcar, envolvidos na produção e refinamento do mesmo.

A *Cartilha Analítica*, mencionada por Maria da Conceição, foi escrita por Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925), publicada presumidamente no ano de 1909, destinando-se às crianças que estavam iniciando o processo de escolarização, e conseqüentemente o ensino da leitura. Essa *Cartilha* que era iniciada através da leitura de uma pequena “estória”, tinha como resultado a coordenação de sentenças após a observação de uma estampa impressa em suas páginas, que retratava um personagem, objeto, cenário, dentre outras características já conhecidas pelos alunos. Entendendo que eles, ao ingressarem na escola aos sete anos, já alcançavam níveis de memória e comunicação, amparados no desenvolvimento dos seus sentidos, além das experiências já vivenciadas em seu cotidiano, Arnaldo de Oliveira propôs, através da criação de sua *Cartilha Analítica*, um mecanismo em que as sentenças enunciadas pelos alunos pudessem traduzir os seus próprios pensamentos e conhecimentos, baseados nas representações que eram formadas a partir do que estava estampado na própria *Cartilha*. Sobre as sentenças, Bernardes citando Barreto explica:

O elemento ideal mais concreto ao cerebro de uma criança é a sentença. Não, porém, qualquer sentença, e sim aquellas que, na sua experiencia pre escolar, já fazem parte do seu dominio intellectual, ahi impressas por duplices e triplices associações dos sentidos. Em regra geral, só entendemos o que podemos exprimir e só exprimimos o que entendemos. (BARRETO, 1916, P. 1 apud BERNARDES, 2008, p. 9).

De acordo com Mortatti (2000b), no ano de 1967, a *Cartilha Analítica* já se encontrava na sua 74ª edição. Fazendo parte da relação de obras pedagógicas de Arnaldo de Oliveira, intitulada como “methodo da palavrção”, essa *Cartilha* trazia consigo um conjunto de características, assim sintetizadas:

[...] a *Cartilha Analytica* inicia suas lições com uma historieta, formada por sentenças numeradas e com letras manuscrita vertical, sempre precedidas por estampas. As lições são organizadas de acordo com os passos já apontados e, ao longo delas, vão sendo introduzidas a letra de imprensa, com tipo redondo e liso, e “pensamentos de outrem”, por meio de diálogos, poemas, adivinhas e contos que se subdividem em capítulos. (MORTATTI, 2000b, p. 94-95).

Ao analisar as características apresentadas por Mortatti (2000b) sobre a *Cartilha Analítica*, ratifica-se que o seu método instituído fazia uso de imagens, que estampavam as pequenas “estórias”, inteirando-se as suas palavras e sílabas. Essas imagens, que tinham como intuito conduzir as crianças a observá-las e descrevê-las, relacionavam-se umas com as outras, dando margens para que fossem criadas pequenas novas “estórias”, desde que elas fossem analisadas do “todo” até que se chegassem as “partes”.

Ao rememorar o seu tempo escolar, Maria da Conceição Fiel revelou, além de ter feito uso da *Cartilha Analítica*, ter sido alfabetizada pelo professor Izidório José, pelo método

sintético, o qual também se mostra como método responsável pela alfabetização de Normélia Maria Pereira Batista, 65 anos. Filha de Carmelita Pereira Santos, costureira, e de Pedro Bispo dos Santos, motorista, Normélia Maria, assim como os seus dois irmãos, nasceu na usina São Carlos, em um povoado do município de Itaporanga D’Ajuda, Estado de Sergipe. O seu pai, por ter ficado órfão aos dois anos de idade, foi criado pelos donos da usina, Sílvio Garcez, e sua esposa, Maria Augusta Garcez, mas sempre na condição de empregado, não tendo a oportunidade de estudar. Tempos depois, Normélia Maria e sua família foram morar na sede do município de Itaporanga D’Ajuda. Lá ingressou pela primeira vez aos sete anos de idade no Grupo Escolar Felisbello Freire. Levada ao Grupo Escolar por sua mãe, ela relembra o sonho que Carmelita Pereira tinha de ver sua filha professora. Dentre as falas da sua mãe, Normélia Maria evidencia uma: “Nossa Senhora D’Ajuda, no dia que minha filha se formar de professora, neste dia eu posso morrer”. (Normélia Maria Pereira Batista, 2014). Ao relembrar do Grupo Escolar Felisbello Freire, Normélia Maria menciona o nome da sua primeira professora, Raulinda, que também fez uso da *Cartilha do povo*, embasada no método sintético para ensinar aos seus alunos. Fazendo menção a ambos, ela narra:

Oi, o “ABC” era bom por isso, né? Quando a gente terminava... Conhecia as letras do “ABC”, a gente já juntava... Duas sílabas, que não era duas sílabas... Falava duas letras. Junte o “b” com “a”, “bá”, “b” com “é”, “bé”, “b” com “i”, “bí”. Tinha umas crianças que, assim, aprendia mais depressa porque tinha ajuda em casa. Eu aprendia mais depressa porque minha mãe me ensinava. Mas tinha outras que era... Tinha mais dificuldade né? Por causa dá, dá ajuda assim em casa [...] Quando a gente terminava a carta do “ABC”, que se chamava a carta do “ABC”, aí passava pra um livro chamado *Cartilha do Povo* [...] Aí passava pa cartilha, e ali a cartilha já era assim, já começava com palavrinhas, né? Palavrinhas fácil até chegar a última leitura que dizia assim: já sei ler. Já sei ler nos livros, jornais, revistas, como é bom saber ler. Me esqueci do resto [risos]. Era uma leitura bonita. Era a última leitura da cartilha. (Normélia Maria Pereira Batista, 2014).

Normélia Maria, ao continuar lembrando do seu tempo escolar, faz alusão à palmatória e à sabatina, assim como fez Ana Lúcia.

Ela... [a professora]... Era assim, tinha uma ré... [gua] uma palmatória. Aí, quem chegava sem saber ar letras... Vamos dizer, você errou, “a”, “e”, “i”, você errou, era um bolo. “O”, “u”, chegou o “u”, não acertou, um bolo. Era assim. Aprendia com medo né? [...] A tabuada... fazia a sabatina [...] aí ela [a professora] me perguntava: cinco vezes sete? Aí eu me... Aí, eu ficava assim, queria logo chorar, aí eu não queria dizer trinta e cinco. Não sabia ou esquecia, aí ela perguntava o outro: [refere-se ao colega] cinco vezes sete? Aí o menino: trinta e cinco. Sete vezes cinco? Ela perguntava o contrário. Como eu errei e ele acertou, quem me batia era ele. (Normélia Maria Pereira Batista, 2014).

Através da narrativa de Normélia Maria, percebe-se que a palmatória era utilizada por sua professora Raulinda como instrumento pedagógico, com a finalidade de controlar os

saberes de seus alunos. Baseada no seu poder disciplinador, a professora Raulinda os castigava, toda vez que eles não correspondiam aos seus ensinamentos. Com este mesmo desígnio, tinha a professora Cecília Cardozo e o professor Izidório José, que também castigavam os seus alunos através do uso da palmatória, dentre eles, Ana Lúcia e Maria da Conceição, respectivamente. Mostrando-se presente não só no momento da sabatina, mas sempre que necessário, a palmatória era utilizada pelos professores com intuito de disciplinar os seus alunos. Na visão de Foucault (2010, p. 164) “a disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Assim, entende-se que, através deste processo de “fabricação disciplinar”, quando destinado pelos professores aos seus alunos, esperava-se como resultado a obtenção de indivíduos autodisciplinados, dotados de habilidades, atitudes e comportamentos que pudessem marcar os efeitos tão esperados pelos seus professores. Sobre a palmatória e a *Cartilha do povo*, também as referenciou Izabel Fiel.

Izabel Fiel de Oliveira, 72 anos, ao rememorar fragmentos de sua “história”, faz alusão a algumas características semelhantes às narradas por Maria da Conceição. Por serem irmãs, essas duas senhoras estabelecem uma relação fraterna, dentro de um ciclo de vida similar, mas que mudou, por terem crescido seguindo caminhos, ora parecidos, ora distintos. Por conta da posição na ordem de seus nascimentos, idades, tempos vividos diferenciados, dentre outras variáveis, há alterações nas formas de ver e perceber o mundo, assim como em suas próprias lembranças que, na visão de Bosi (1994, p. 55) “o simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a diferença de ponto de vista”. Desta forma, entende-se que o lugar que cada uma ocupa dentro do seu contexto familiar, influenciou e ao mesmo tempo pode vir a determinar vivências e experiências únicas e/ou compartilhadas.

Izabel Fiel nasceu no ano de 1941, na Fazenda Belém. Segundo ela, até hoje não tem certeza de que município sergipano essa fazenda fazia parte. Enquanto uns diziam que a fazenda localizava-se no município de Itaporanga D’Ajuda, outros diziam que ela estava localizada no município de São Cristóvão. Sendo a filha mais nova de Júlia da Silva, reconhecida por ela como dona de casa, e de Firmino Fiel, que foi lavrador antes de trabalhar como turbineiro, operando com maquinários antigos na usina de cana-de-açúcar, teve uma infância difícil, junto aos seus sete irmãos, todos nascidos na mesma fazenda que ela. Ao rememorar o seu tempo de criança, ela narra com voz trêmula e olhos marejados que viveu uma infância muito difícil, e logo destaca: “Eu não tive uma boneca. Minha boneca era um tijolo. A gente colocava num pano, para brincar. Quando a minha mãe tinha tempo, fazia as

bonequinhas de pano, pra gente brincar”. (Izabel Fiel de Oliveira, 2014). De acordo com as lembranças de Izabel Fiel, pelo fato do seu pai ter sido contratado como funcionário para trabalhar na usina que se instalava dentro da Fazenda Belém, o dono o concedeu morar na fazenda junto à sua família. Dentro dessa fazenda existia uma escola, mantida pelo dono da usina, para que os filhos dos seus funcionários pudessem estudar, como já lembrado pela sua irmã, Maria da Conceição que também vivenciou esta realidade.

Foi nessa escola, localizada dentro da Fazenda Belém, que ingressou pela primeira vez Izabel Fiel, aos sete anos de idade. Segundo ela, os alunos que lá estudavam eram bem maiores que ela, e por isso a mesma só pode estudar lá por insistência da sua mãe. Ao rememorar esse tempo escolar, ela ressalta não se lembrar da pessoa que conduzia as aulas, muito menos dos seus métodos de ensino aplicados ao aprendizado da leitura e da escrita, mas lembra do “ABC” e da *Cartilha do povo*, ambos utilizados por ela. Sobre o “ABC” ela revela:

Ele era aquele papelzinho fino né? Que hoje tudo é mais sofisticado. Tem aquelas capas interessante né? Eu lembro-me que as letras eram... a primeira parte, as letras eram de forma, eu nem sabia se na época se chamava de forma né? Aquelas letras grandes, pretas. Na [gagueja] primeira página tinha do “A” ao “Z”. Menos as três letras que foram usadas depois. [refere-se ao K, W e Y]. E em seguida tinha as letras já cursivas<sup>44</sup>. Eu não sei se na época se chamava cursivas né? E depois do “ABC” tinha assim, “bá”, “bé”, “bí”, “bó”, “bú”, “cá”, “có”, “cú”, isso eu lembro. A letrinha bem miudinha. [gagueja] A sequência do [gagueja] alfabeto. (Izabel Fiel de Oliveira, 2014).

O “ABC”, utilizado na escola e lembrado por Izabel Fiel, assim como por Maria Amélia, Maria da Conceição e Normélia Maria, além de Maria Luíza que fez uso dele antes mesmo de entrar na escola, correspondia à primeira *Cartilha* empregada na alfabetização, ou seja, na aprendizagem da leitura e da escrita. Entendida como uma tradição firmada na “história” da escola primária, as *Cartas do ABC* vinculavam-se ao método sintético, considerado um dos métodos mais tradicionais, quiçá o mais tradicional e antigo da “história” da alfabetização brasileira, podendo ser representado pela memorização, soletração, prática fônica e silabação. Como já sinalizado, por ter sido desenvolvido através de práticas, que geralmente acabavam afastando de certa forma os alunos do texto e conseqüentemente da compreensão do mesmo, o método sintético passou a ser substituído por outro método conhecido por analítico, considerado mais moderno, por possibilitar uma melhor aprendizagem. Assim, as *Cartas do ABC*, baseada no método sintético, passaram a ser também substituídas de forma gradativa por outros modelos de alfabetização, mas não

---

<sup>44</sup> As letras cursivas correspondem àquelas letras com estilo de escrita feita à mão. Elas são geralmente ligadas umas às outras, permitindo com que uma palavra inteira seja escrita através de um único traço.

deixaram de ser utilizadas. Resistindo às inovações advindas de outros modelos voltados para a alfabetização, há indícios de que contemporaneamente ainda se utilize das *Cartas do ABC*, fazendo uso do método sintético. Esses indícios podem ser ratificados de duas formas: através da sua impressão realizada pela “Bahia Artes Gráficas” e sua distribuição pelo interior do País, mais precisamente nas regiões Norte e Nordeste; bem como do livreto *Método do ABC: ensino prático para aprender a ler*, encontrado em papelarias espalhadas pelo Brasil. Sobre esses indícios, Mortatti (2012) revela:

Ao fazer uma história da alfabetização, por intermédio da fonte livro, não podemos deixar de lado os livros não escolares que visam a ensinar a ler, como os abecedários populares, que se carregam como folheto e que ainda são editados e circulam nos meios populares, sobretudo no Nordeste. Para evidenciar relações entre o popular, o escolar e o não-escolar, precisamos reforçar estudos sobre as denominadas *Cartas do ABC*, muito citadas em vários textos memorialísticos e pouco conhecidos por nós. As referências a esse material sempre estão relacionadas a sua precariedade e a seu conservadorismo. Em que pese essa dominação escolar no campo da alfabetização, esses livros populares de circulação escolar e não-escolar foram e continuarão sendo utilizados ainda por muito tempo, mesmo perdendo legitimidade pedagógica, o que nos desafia a não construir uma visão evolutiva dos métodos. (MORTATTI, 2012, p. 188).

No rol da história da alfabetização, mesmo perdendo legitimidade ao ponto de contribuir para a não construção de uma evolução dos métodos, as *Cartas do ABC* representam tanto sua força pedagógica quanto seu fenômeno editorial, uma vez que sua produção é sempre em larga escala. Izabel Fiel, ao evocar sua memória, além de relembrar das *Cartas do ABC*, também relembrou, como já revelada, do uso da *Cartilha do povo*, essa associada ao uso da palmatória. Desta forma, ela expõe:

Eu lembro-me que os primeiros livros, quando eu estudei ainda foi, não com ela [refere-se ao/a seu/sua primeiro(a) professor(a)] foi a *Cartilha do povo*. Era uma cartilha maravilhosa, toda... É... Toda escrita separando as sílabas, e era muito fácil da gente, de aprender, na época da palmatória né? [gagueja]... Que os filhos ao chegar em casa tinha que dar o recado, o que tinha aprendido e o que não tinha. Minha mãe era muito severa. (Izabel Fiel Oliveira, 2014).

A partir da narrativa de Izabel Fiel, percebe-se que a *Cartilha do povo*, um recurso pedagógico voltado à sua alfabetização, foi muito bem aceito e apreciado por ela enquanto aluna, uma vez que facilitava através do método de soletração o seu aprendizado, ao contrário de Maria Amélia, que ao rememorar a mesma *Cartilha*, classificou-a como ruim, por não ter contribuído para com o seu processo de alfabetização. Ainda sobre o seu aprendizado através desse método, Izabel Fiel narra: “Eu soletrei muito, né? “Bê”, “ó”, “bó”, “nê”, “é”, “né”, “cê”, “á”, ‘cá’ [risos] [...]”. (Izabel Fiel Oliveira, 2014). Possuindo este mesmo entrosamento com o método de soletração, tem-se Maria Leozira.

Maria Leozira Chagas Santos, 82 anos, nasceu na cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Filha de Antonina Santos, doméstica, e de Meuquíades Francisco da Chagas, pedreiro, teve uma infância muito difícil. Mesmo sabendo o nome do seu pai, não o conheceu, pois além dele não ter vivido com a sua mãe, faleceu quando ela tinha apenas quatro anos de idade. Por parte de pai, ela só conheceu os seus dois irmãos, ambos também nascidos na cidade de Aracaju e já falecidos. Ao rememorar fragmentos da sua infância, ela revela que sua mãe, para garantir o seu sustento, trabalhava como doméstica, lavando e passando roupas para fora, mas isso não era o suficiente. Diante destas circunstâncias, Maria Leozira teve que trabalhar ainda criança. Sobre esse tempo vivido, ela narra: “Foi... Pobreza Franciscana. Uma pobreza mesmo viu?! Eu, eu precisava... Eu desde menina que trabalho. Eu fazia umas bonequinhas pra vender, muito má feitas, e ia vender no, no mercado. [risos]. Quando boiava [termo usado para assinalar a não venda] eu ia pra outra feira, sabe? Porque era umas bonecas feia demais”. (Maria Leozira Chagas Santos, 2014). Mesmo em meio à pobreza e ao trabalho infantil, ela não deixou de estudar.

Levada por sua mãe, aos sete anos de idade ingressou pela primeira vez na escola, localizada na Rua de Vitória, conhecida como Grupo Escolar General Valadão<sup>45</sup>. Tendo como sua primeira professora, Joventina Teixeira, passou a ser alfabetizada por ela, estudando de segunda-feira a sábado, mas declara não se lembrar de quais foram os métodos utilizados para com a sua aprendizagem. Assim ela ressalta: “Eu não me lembro mais não meu fio. Eu sei que aprendi né? Sei que aprendi, mais eu não me lembro... mais não. Tem muitos anos. [risos]. (Maria Leozira Chagas Santos, 2014). Mesmo mostrando-se esquecida ao afirmar não se lembrar desse tempo vivido, Maria Leozira revela fragmentos voltados ao método da soletração, a qual aprendeu e, por certo, não esqueceu. Ao ser questionada sobre qual o

---

<sup>45</sup> O Grupo Escolar General Valadão, foi inaugurado no ano de 1918, na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe, durante o governo do General Oliveira Valadão. O seu prédio, o qual foi construído de forma financiada por campanha realizada pelos sócios do Comício Agrícola, apresentou padrões arquitetônicos iguais aos dos prédios do Grupo Modelo, Grupo Central e do Grupo Escolar Barão de Maruim, esses construídos anteriormente. De acordo com Santos (2013, p. 82), o Grupo Escolar General Valadão, por ter sido fruto de sócios do antigo Comício Agrícola “[...] demonstra as preocupações de particulares em criarem uma memória coletiva, de delegarem ao futuro uma imagem de si como altruístas, benevolentes e dedicados a democratização das letras. A imprensa assim notificou a ação dos idealizadores do novo grupo: ‘Ainda no corrente anno será Aracaju dotada de um outro Grupo Escolar, em construção na Praça Pinheiro Machado e cuja iniciativa se deve a alguns distintos cavalheiros do extinto Comício Agrícola cessão do patrimônio ao mesmo pertencente, representado por quantias em depósito na Delegacia Fiscal, e conseguido vários donativos, resolveram a construção de um estabelecimento destinado ao ensino nocturno de adultos. Já adiantadas as obras, os promotores da altruística Idea, não só para que mais rapidamente atingissem o seu objectivo, como também porque as proporções do edifício exigem fundos bastantes elevados e cuja colleta, para o seu completo, não poderia deixar de ser demorada, resolveram fazer doação ao Governo das referidas obras, o que foi levado a effeito por escriptura publica, na qual são fixadas as condições da doação, figurando entre essas o destino único a ser doado o edificio. As obras recebidas foram no valor de 15: 938\$456, tendo sido na doação incluída a importância de 1:394\$444, saldo das quantias arrecadadas para o dito fim””.

método que sua professora utilizava para fazer seus alunos aprenderem a ler, ela evoca a sua memória e logo desponta: “Era, era soletrar. Agora não é como é agora não. Era “á”, “bê”, “á”, “bá”, “xis”, “í”, “xi”... Abacaxi né? “a”, “bê”, “á”, “bá”, “cê”, “á”, “cá”, “xis”, “í”, “xi”, abacaxi. Agora que de letra em letra né? Agora. Mais antigamente era sílaba”. (Maria Leozira Chagas Santos, 2014). Também lembrando desse método de soletração, tem-se Terezinha de Jesus.

Terezinha de Jesus Melo, 81 anos, filha de Rita Xavier de Melo, dona de casa, e de Bruno Alves de Melo, fazendeiro, teve quatro irmãos, todos eles nascidos no município de Porto da Folha. Mostrando-se não saber exatamente em que município sergipano nasceu, ao ser questionada, ela narra: “O meu registro é Porto da Folha, agora eu não nasci em Porto da Folha não. A minha mãe era tão buraqueira [termo usado para quem muda muito de cidade] que me botou como filha de Porto da Folha, aí eu tenho que ser [gagueja] o que no papel diz né?”. (Terezinha de Jesus Melo, 2014). Ao rememorar o seu tempo de infância, Terezinha de Jesus afirma ter vivido uma infância boa e bem alegre. Gostando muito de brincar, em especial com as outras crianças, era na maioria das vezes impossibilitada por sua mãe. “Minha mãe não deixava muito eu brincar. Ela dizia: - não, não, não, quem é só, vive só. [gagueja] As minhas irmãs, tinha uma que era perigosa, dava muito atenção a ela, sabe? Eu era quetinha, dava menos atenção”. (Terezinha de Jesus Melo, 2014). Além de ter revelado ter gostado muito de brincar durante a sua infância, ela também revelou ter gostado bastante nas escolas as quais estudou.

Até os seus 11 anos de idade, foi no município de Gararu, Estado de Sergipe, que Terezinha de Jesus residiu. Sendo ensinada por sua mãe, ela conta que antes mesmo de ingressar na escola, já sabia ler. Aos cinco anos de idade foi levada por seu pai pela primeira vez à escola, que era conhecida como “Escola Isolada”, localizada na Fazenda Intança. Foi lá que conheceu a sua primeira professora, Ana Maria, que comandava uma turma bastante variada. De acordo com Terezinha de Jesus, ensinar a essa turma “Parecia, parece assim, um... Trabalho de artista, porque pra [gagueja] se desenvolver as quatro classes em uma classe só, era muito difícil. Ela brigava, [refere-se a professora Ana Maria] dava castigo, pra gente não fazer barulho”. (Terezinha de Jesus Melo, 2014). Segundo Terezinha de Jesus, as dificuldades para ensinar essa turma, se faziam justamente pelo fato da sua professora, Ana Maria, ter que comandar quatro classes em uma única sala de aula, detendo de crianças, jovens e adultos com idades distintas, necessitando de ensinamentos distintos. Ao completar 11 anos de idade, Terezinha de Jesus teve que deixar o município de Gararu. Assim ela lembra:



Quando eu completei 11 anos, aí ia fazer a 4ª série. Mamãe pediu pra demorar [continuar estudando nessa única classe], pra eu demorar mais porque não tinha outra escola lá. [...] aí com 11 anos, papai foi... foi pra Porto da Folha pra poder a gente estudar. Aí depois eu terminei os estudos [primário], aí fui com meus irmãos pra Propriá. Papai comprou uma casa e a gente [gagueja] ficou lá estudando, depois voltou. (Terezinha de Jesus Melo, 2014).

Ainda lembrando da sua primeira escola, mais precisamente dos ensinamentos da sua primeira professora, ela conta que Ana Maria fazia os seus alunos aprenderem a ler e escrever através da *Carta do ABC*. Primeiro conhecendo as letras e depois as soletrando. Quando questionada sobre qual o método utilizado pela professora Ana Maria, ela narra: “Era estudando “a”, “b”, “c” e ia fazendo: [gagueja] que letra é essa? É “a”, é “b”, vamos forma palavras, sabe?”, e ainda completa: “Ela fazia a palavra no quadro, e... Vamos assolettrar. Vamos fazer... Dividir as... É... colocar assim, a palavra [...]”. (Terezinha de Jesus Melo, 2014). Assim como Terezinha de Jesus, a *Carta do ABC* também foi utilizada por Maria Leozira, que ao lembrá-la narra:

Do “ABC” me lembro [risos]. Oia, aque... [gagueja] Aquele “ABC”, a... Ficou... O “ABC”, o meu, ficou até furado, de tanto estudar. [...] Era um livrinho, um livreto assim, destamanho, [mostra com as mãos o tamanho] fininho, poucas páginas sabe? Mais eu demorei muito a aprender. Muito ruim o “ABC” pra aprender né? “A”, “bê”, “cê”, “dê”, “é”, “fê”... né? Mais eu aprendi, graças a Deus. (Maria Leozira Chagas Santos, 2014).

Ainda entre os reveses de sua memória, Maria Leozira conta ter vivenciado a sabatina e conseqüentemente a palmatória, ambas instituídas por sua professora, Joventina Teixeira. Sobre este contexto, ela ressalta que a sabatina “todo sábado, tinha. Quando a gente errava apanhava [mostra como era dado o bolo na mão]”. Mas afirma que não era a professora que batia. “[gagueja] Não era que ela [a professora] batia. Era, o, os alunos entre si. Um fazia pergunta ao outro, quando errava, dava de palmatória”. (Maria Leozira Chagas Santos, 2014). Sobre a palmatória, Terezinha de Jesus também lembrou:

Ela [a professora] botava todo mundo assim na roda, e ficava perguntando as coisas. Ela marcava antes o que era que ela queria. A gente estudava e depois, e depois [pausa para rememorar], depois que a gente estudava, ela aí fazia as perguntas. O aluno que não sabia, que num, num, num estudou, não aprendeu, não sei, ele [gagueja] levava bolo, porque se o outro descobrisse... Eu era pequena, e às vezes dava [risos] dava bolo, batia aqueles rapazião. (Terezinha de Jesus Melo, 2014).

Assim como Maria Leozira e Terezinha de Jesus, Izabel Fiel também aprendeu a ler através do método de soletração como já revelado, mas esta última, da mesma forma que Maria Luíza, revelou indícios do método fônico ao seu aprendizado, o que pode ser percebido através da sua narrativa:

[...] “sí”, “á”, “sá”, “pê”, “á”, “pá”, “tê”, “ó”, “tó”... “Sí”, “á”, “sá”. Era mais fácil dizer “sá”. Esse, á, já complica mais a... o som. [...] Hoje as crianças escrevem errado por falta de soletração. Nós olhávamos muito a forma da professora escrever. [...] O papel do aluno naquela época era imitar o professor em tudo. (Izabel Fiel Oliveira, 2014).

O método alfabético ou de soletração, tinha como objetivo maior alfabetizar através de uma combinação, que se fazia entre as letras do alfabeto e seus respectivos sons. Ao partir da soletração para a consciência fonológica, seguia-se uma hierarquia, iniciando o aprendizado pelas unidades simples, em meio às letras do alfabeto, representadas pelas vogais e consoantes. Ao serem unidas, eram formadas as sílabas que, também unidas, formavam as palavras. Assim, diante deste princípio, percebe-se que o método de soletração baseava-se não apenas na associação de estímulos visuais, mas também na de estímulos auditivos, ambos valendo-se do método de memorização. Tendo como integração principal a letra, Frade (2007) explica que esse método partia da:

[...] decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas seqüências e numa seqüência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala. (FRADE, 2007, p. 22).

O método fônico, caracterizado pelo som emitido ao serem pronunciadas as letras, estabelece-se intrinsecamente ao de soletração. Tendo como unidade central o fonema, esse método partia do princípio de que se fazia necessário compreender as relações existentes entre as letras e seus respectivos sons, para que desta forma fosse possível estreitar uma relação entre a palavra escrita e a palavra falada, sendo este o seu objetivo principal. Na visão de Rizzo (1989), esse método é totalmente lógico, uma vez que ensinados e percebidos os sons das vogais e consoantes, pronunciavam-se melhor as mesmas, e assim, as próprias sílabas e conseqüentemente as palavras. Ainda segundo a autora, esse método “[...] passou a ser adotado no lugar do alfabético na tentativa de superar a grande dificuldade existente naquele por causa da diferença entre o nome e o som da letra”. (RIZZO, 1989, p. 7). Prevalecendo-se da associação entre letras e sons, o ensinamento era iniciado através das vogais, depois as consoantes, e em seguida as relações estabelecidas entre ambas. Esse método insistia em uma intensa repetição, até que a associação almejada fosse estabelecida por completo, ao ponto de que o aluno as pronunciasse automaticamente. Sobre esse método, assim como Izabel Fiel, também lembrou Maria da Conceição.

Porque hoje a gente se for olhar, soletrar... que hoje eu vejo diferente dizer as letras. E antigamente ficava muito complicado mesmo. Mas era assim, por exemplo, bola. “Bê” com “ó”, não é? A gente hoje dizia “bê” com “ó”, mas

naquele tempo era “bê”, “ó”, “bó”, “lê”, “á”, “lá”. Era assim, soletrando sílaba por sílaba. Só que a gente pronunciando direitinho. “Bê”, “ó”, “bó”, vem o “bê” com “é”, ou, “bê” com “ó”, né? (Maria da Conceição Fiel, 2014).

Ainda referenciando o método de soletração, Ana Lúcia narrou sobre o seu processo de aprendizagem, focando as famílias silábicas:

Naquela época elas [as professoras] não trabalhavam com as letras que nós chamamos estrangeiras né? Que é o “k”, “w” e o “y”. Eras as... aquelas mais, as comum. Que era do “a”, “b”, “c” ao “z”. E não tinha nada de trabalhar nem com “êne”, nem com “erri”, nem com “ême”, nem com “eli”. Era “a”, “b”, “c”, “d”, “e”, “fê”, “guê”, assim. Aí ela passava assim, uma linhazinha. Cinco letrinhas. “a,” “b”, “c”, “d”, “e”. Aí a gente tinha que decorar. No outro dia ela vinha com um papelzinho, aí mostra... procurava ver. Aí marcava, a segunda linha a gente tinha que recordar a primeira com segunda. Tanto que a gente só passava aprender a ler, a estudar na cartilha as sílabas, quando a gente soubesse o, o alfabeto completo. No livrin... No, no livrinho do “ABC”. Quando a gente já sabia o [gagueja] alfabeto todo, já distinguindo as letras, aí ela [a professora] ia partir pra o “bê”, “á”, “bá”, “bê”, “é”, “bé”, “bê”, “í”, “bi”, “bê”, “ó”, “bó”, “bê”, “ú”, “bú”. Aí depois ela ia mostrar que aquelas letrinhas que tavam acompanhando o “bê”, eram chamadas de vogais, mas já tavam inclusa no, no alfabeto e ali a gente ia aprendendo na base do assoletramento. A gente tinha que assoletrar. Se a gente não assoletrasse não dava a lição. Era assim. (Ana Lúcia Menezes Santos, 2014).

O método de soletração e também fônico, vivenciados e lembrados por Izabel Fiel, Maria da Conceição e Ana Lúcia, transcorrem pelos ensinamentos que tem por base o método sintético, como já ressaltado. De acordo com Mortatti (2000a), até o final do século XIX, o ensino da leitura escolar resumia-se basicamente à repetição de textos através do processo de memorização, aprendido de forma oral, iniciando-se através das letras do alfabeto, mais precisamente das vogais, até chegar às consoantes, sempre de forma isolada. Segundo a autora, para o ensinamento voltado à alfabetização, dever-se-ia:

[...] iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método de silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. (MORTATTI, 2000a, p. 42-43).

Já no início do século XX, os ensinamentos voltados à leitura e/ou escrita passaram a ser baseados nos preceitos do método analítico. Contudo, o método sintético não foi esquecido, muito menos deixado de ser utilizado, permanecendo, assim, atuante dentre os próprios ensinamentos da alfabetização. Até o final do século XIX, além da leitura, a escrita também se voltava aos ensinamentos baseados no método sintético, como revelou Normélia

Maria. Tendo estudado no Grupo Escolar Felisbelo Freire, ela narra que a sua primeira professora, Raulinda, ensinou-a a escrever da seguinte forma:

Ela [a professora] fazia assim: muita frases, ou então, começava pelas lettrar, né? Ela fazia e eu cobria. Quando era no dever de casa, já não era pra cobrir. Ela passava uma tarefa pra casa, era pra eu fazer aquilo copiando... Que isso era difícil. Era muito difícil porque lá eu cobria, quando eu chegava em casa aí eu não sabia fazer. Aí tinha que mamãe... Fazia bem apagadinho e eu cobria que era pra eu não apanhar. Tudo que você errava era um bolo. Ela era... Ela era assim... Professora Raulinda. (Normélia Maria Pereira Batista, 2014).

Ainda sobre o ensinamento da escrita, também relembrou Terezinha de Jesus. Sobre a forma como aprendeu a escrever, ela narra: “A gente tinha o “ABC” e fazia pelo “ABC”. Ela [a professora] botava no quadro, a gente copiava [...]”, e ainda completa: “Ela me fazia uns desenho... dar letras no quadro e a gente fazia o que ela mandava [...] copiar os... os nomes”. (Terezinha de Jesus Melo, 2014). Através da sua narrativa, fica claro que o método utilizado por sua professora, Ana Maria, em prol da sua aprendizagem quanto à escrita, também foi o tão conhecido e utilizado método sintético, aqui reconhecido pelo aprendizado inicial das letras, ou seja, das partes para o todo.

Segundo Mortatti (2000a), diante do processo de alfabetização, até o final do século XIX, a escrita se restringia à prática da caligrafia e da ortografia. Já o seu ensino, esse estava limitado à cópia, à formação de frases e ditados, enfatizando a reprodução de letras classificadas como corretas, desenhadas, o que remete ao que identificou Vidal (1998) como grafia muscular. Foi entre o final do século XIX e início do século XX, por conta de uma constatação de que as crianças estavam escrevendo de forma cada vez pior, que técnicas voltadas à escrita passaram a ser estabelecidas, repercutindo não só no modo de escrever, mas também no modo de ler. Essas técnicas, que buscavam acompanhar a velocidade das transformações sociais que se faziam na época, tinham como foco a boa escrita, caracterizada através de uma grafia que fosse clara, legível, e, acima de tudo, que fosse rápida. Voltando-se aos traçados das letras, palavras e frases, tais características originaram o que se conhece pela técnica da grafia muscular.

Realizada nas escolas primárias, a técnica da grafia muscular baseava-se em movimentos corporais, tendo como foco o processo ritmado do antebraço em conjunto com a mão, que resultava em uma letra inclinada, sem corte, uniforme tanto no seu tamanho quanto em suas ligações, todas impetradas, não mais pela pressão, e sim pela tração. Para Vidal (1998, p. 126) “no início do século XX, em vários estados brasileiros, discursos pedagógicos, apoiados em preceitos higienistas, preocuparam-se em normatizar a escrita”. Nesta

perspectiva, esperava-se que a sua nova forma acarretasse para o contexto escolar brasileiro, uma letra mais homogênea, tendo como características diante de sua normatização, a legibilidade e simplicidade necessárias para a sua prática, a qual deveria mostrar-se de forma moderna e civilizatória. Diante deste assunto, rememorou Maria da Conceição, referenciando tanto a técnica da grafia muscular quanto o uso da caligrafia, ambas vivenciadas na sua primeira escola, junto aos exercícios instituídos pelo seu professor Izidório José. Assim ela revela:

Nós tínhamos uma cartilha, né? Naquele tempo a cartilha [gagueja] até a pouco tempo eu sabia até as lições da cartilha. É... Nós usávamos um... Caneta. Naquele tempo até caneta... As carteiras tinha um negócio assim que tinha o, o, o... Pra botar o tinteiro. Tinteiro, que era aquela canetinha de molhar... Molhava assim [mostra como molhava a caneta] e usávamos uma pedra... a... a... o... o... [gagueja]. Chamava pedra nera? A gente escrevia muito nessa... Fazia caligrafia, recuava assim [recua o corpo] pra quando fosse escrever. (Maria da Conceição Fiel, 2014).

Ainda rememorando sobre o que se denominou a técnica da grafia muscular, mais precisamente aos formatos dos exercícios direcionados a ela, Maria da Conceição ressaltou que: “Ele [o professor] fazia de lápis [...] fazia de lápis pra gente cobrir. Agora tinha que [gagueja] saber o lugar de onde partia. Por exemplo, “A”, de cima, subia, descia... era, era com a caneta. É... Nós aprendíamos era cobrindo com letra, ou, com a caneta. [...]”. (Maria da Conceição Fiel, 2014). Sobre a grafia muscular, também narrou Ana Lúcia, ao lembrar dos exercícios instituídos por sua professora, Cecília Cardozo, na Escola Reunida Augusto Maynard.

[...] a gente tinha um caderninho que aprendia cobrindo. Enquanto a gente ia, a gente ia cobrindo, que era como uma coordenação motora, cobrindo, cobrindo. Depois a gente ia tentando desenhar o que tava no quadro, as, as, conforme a palavra. Ela colocava, e a gente ia imitando a letra dela. É difícil um aluno dela [refere-se à professora] ter letra feia, porque ela não deixava. Ela [a professora] tinha uma letra muito bonita, e ela tinha aquele cuidado pra gente desenhar da forma como tava ali. Agora depois de alfabetizado, aí... (Ana Lúcia Menezes Santos, 2014).

Através das narrativas de Normélia Maria, Maria da Conceição e Ana Lúcia, pode-se perceber que a técnica da grafia muscular, utilizada através dos exercícios que transcorriam pela ação de cobrir, copiar, ditar, dentre tantos outros instituídos em meio às escolas primárias, tinham uma aplicabilidade que, conforme Vidal (2000), prescrevia o ritmo regular do traçado da letra, além da manutenção do lápis ou da pena sobre o papel. Despontando sob a tônica da modernidade, a grafia muscular, como já ressaltado, exigia agilidade diante dos processos educativos, e para que isso acontecesse, acreditava-se ser preciso que o aluno tivesse uma postura adequada ao sentar-se na carteira no momento da

escrita. De acordo com Faria Filho (1998), uma série de preceitos corporais acompanhava o ensino para esse método de escrita. Além da postura adequada ao sentar-se na carteira, era preciso também posicionar o lápis ou a caneta de forma adequada, situando o papel paralelamente à carteira. Para as meninas, além de tais requisições, ainda exigia-se que elas dividissem igualmente as pregas das saias na lateral dos quadris, mantendo a posição simétrica do corpo.

Segundo Vidal (1998), na medida em que estas práticas voltadas à escrita iam sendo normatizadas, alguns recursos de cunho pedagógico também iam sendo substituídos, a exemplo da pedra ardósia, a qual Maria da Conceição fez uso quando criança. Composta por uma rocha metamórfica, a pedra ardósia inicialmente era utilizada de forma individual pelos alunos, como superfícies próprias à escrita. Buscando constituir uma nova cultura escolar cada vez mais racionalizada, a pedra ardósia acabou perdendo espaço para o caderno de caligrafia impresso, possibilitando, assim, um maior treinamento dentre os alunos, logo uma escrita de melhor feição. Sobre os cadernos de caligrafia, narrou Maria Luíza, ao relembrar dos ensinamentos praticados no Educandário João Bosco, por sua primeira professora, Maria Eulina.

Para escrever a gente usava muito aquele caderno... De caligrafia, que tinha as fininhas, estreitinhas, e as mais largas para controlar a consoante, a... as minúsculas das maiúsculas. Começava-se escrevendo por letra, depois por sons, depois frases, palavras, frases, e por aí seguia, de acordo com a cartilha ou livro que era adotado na época. (Maria Luíza Santos de Aragão, 2014).

Assim, com a substituição da pedra ardósia pelo caderno, em especial de caligrafia, do qual fez uso Maria Luíza, foi-se largueando as possibilidades de uma possível extensão de escrita, de forma mais homogênea, destinada ao ensino dentre todo o território brasileiro. Através da extensão para com este tipo de escrita, pode-se circular um inovador modelo caligráfico, visto como um exemplo civilizador.

Diante de todos estes fragmentos de narrativas escolares, percebe-se que muitos foram os aprendizados dessas senhoras, que geralmente estavam condicionados às *Cartilhas* como instrumentos alfabetizadores designados por seus professores, a exemplo da *Carta do ABC*, *Cartilha do Povo* e/ou *Cartilha Analítica*, que acabaram dando margens para o desenvolvimento de tantos outros meios de aprendizagem. Geralmente baseadas no método sintético, representado pela memorização das vogais, consoantes, operações numéricas, além do processo de silabação, soletração e prática fônica, aprenderam essas senhoras a ler, escrever e calcular. De acordo com suas narrativas, é visível que as *Cartilhas* foram o meio de aprendizado delas, e sobre tais instrumentos, Mortatti (2012) alerta para sua importância, das

mesmas, uma vez que contribuíram significativamente para a constituição da “história” da alfabetização brasileira.

Através de todos esses fragmentos de “histórias” de vidas aqui revelados, que por ora explanam as constituições de núcleos familiares, além de contextos escolares vividos, pode-se perceber como essas nove senhoras posicionam-se, definem-se, demarcam e, sobretudo alicerçam suas identidades e práticas professorais. Ao evocarem suas memórias para contar as suas “histórias”, elas foram “re-construindo”, ou melhor, fazendo a “re-leitura” dos seus passados, em meio não só às suas lembranças, mas também aos seus esquecimentos, definindo os tempos e espaços vividos pelas compreensões das trajetórias de suas próprias vidas. Desta forma, tornam-se essenciais todos esses fragmentos aqui abancados, uma vez que eles concedem-nos a possibilidade de conhecê-las, por trazerem à tona não só particularidades pessoais, familiares, mas também escolares, refletindo uma realidade sociocultural da coletividade. Assim, considerando todos esses fragmentos de vidas, parto para a constituição de outro cenário do quebra-cabeça, agora de cunho profissional, mas que muito tem a ver com os relatos até aqui apresentados. Afinal de contas, a vida se constitui em um conjunto de saberes e experiências que, mesmo aprimorados durante o decorrer do tempo, acabam transcorrendo pelo íntimo da sua essência, e assim, quase sempre são trazidos em evidências.

### **3.2 Por entre os seus baús de memórias as velhas vão historiando suas práticas**

Na face do velho  
as rugas são letras,  
palavras escritas na carne,  
abecedário do viver.

Na face do jovem  
o frescor da pele  
e o brilho dos olhos  
são dúvidas.

Nas mãos entrelaçadas  
de ambos,  
o velho tempo  
funde-se ao novo,  
e as falas silenciadas  
explodem.

O que os livros escondem,  
as palavras ditas libertam.  
E não há quem ponha

um ponto final na história  
 Infinitas são as personagens...  
 Vovó Kalinda, Tia Mambene,  
 Primo Sendó, Ya Tapuli,  
 Menina Meká, Menino Kambi,  
 Neide do Brás, Cíntia da Lapa,  
 Piter do Estácio, Cris de Acari,  
 Mabel do Pelô, Sil de Manaíra,  
 E também de Santana e de Belô  
 e mais e mais, outras e outros...

Nos olhos do jovem  
 também o brilho de muitas histórias.  
 e não há quem ponha  
 um ponto final no rap

É preciso eternizar as palavras  
 da liberdade ainda e agora...  
 (EVARISTO, 2008, P. 51-52).

No abecedário do viver, sabe-se que infinitas são as personagens e suas “estórias”, mas que muitas são as “histórias” e seus respectivos sujeitos, dentre eles, aqueles considerados historicamente anônimos, negados e silenciados por muitas décadas pela História da Educação brasileira, mesmo tendo sido também responsáveis por transmitir uma tradição através das suas “histórias” que, hoje, têm a possibilidade de serem ouvidas e de estarem muitas vezes em evidência. Não mais “obrigados” a repousarem suas vozes no silêncio, uma vez que há quem as dê importância, se interessando não apenas em ouvi-las, mas também em documentá-las, esses sujeitos vão narrando suas “histórias”, de modo que suas representações vão transcorrendo em meio às sociedades, que são tecidas por vozes que se apropriam da linguagem não só para narrar fatos, mas também para questioná-los, (re)interpretá-los, julgá-los e anunciá-los. Assim, suas vozes vão circulando entre tantas outras, construídas e sendo reconstruídas, demarcando tais sujeitos, estes fazedores e narradores de “histórias”.

Quando narradas e conseqüentemente ouvidas, as “histórias” de vida desses sujeitos trazem à luz muitos tipos de fragmentos, envolvidos em conteúdos que revelam tradições que compuseram e/ou que ainda podem vir a compor uma determinada época, um determinado contexto sociocultural. Nesta perspectiva, as “histórias” constituem-se em uma aprendizagem de cunho experiencial, uma vez que os sujeitos narram experiências variadas que foram vivenciadas ao longo de suas vidas, sendo elas externadas a partir de suas próprias escolhas, ou seja, das singularidades e/ou das pluralidades de cada fragmento que as compõe.



À vista disso, muitas das narrativas vão sendo conhecidas, registradas na maioria das vezes através da linguagem escrita, e assim, eternizadas, ganhando liberdade para as possíveis (re)interpretações que se configuram em novas representações. Ao serem constituídas através da memória, essas narrativas passam a ser fontes fundamentais, pois auxiliam na compreensão de várias configurações de um passado, dentre elas, as escolares.

A escola corresponde há um espaço considerado “cenário” de muitas “histórias”, e as narrativas referentes aos fatos vivenciados nesse espaço, em tempos distintos, proporcionam o entendimento para com a amplitude que conjectura não só uma cultura de escola, mas também uma possível cultura escolar. Considerados como um dos maiores, quiçá os maiores protagonistas do cenário escolar, os professores, aqui em especial aqueles destinados ao ensino primário, em maioria as mulheres, muito trabalharam para afirmar a sua identidade profissional enquanto educadores, levando em conta suas representações nesse cenário, pois quase sempre são considerados “tios” e “tias”, ou seja, aquelas figuras familiares com funções distintas da docência. Estas justificativas, assim como tantas outras, favoreceram muitas vezes os seus anonimatos profissionais, além de dificultar o reconhecimento de suas importâncias, não só para o cenário educacional, mas também para a sociedade.

Ao destoar desta perspectiva, e ao acreditar na importância que sempre tiveram e que continuam tendo esses professores e respectivamente suas “histórias”, em especial as profissionais, que potencialmente podem contribuir para o desvelamento do cenário da educação brasileira, recorri mais uma vez às suas vozes, mais precisamente à memória de nove professoras, hoje idosas aposentadas, sujeitos desta pesquisa, consideradas como peças fundamentais para a difícil montagem deste jogo de quebra-cabeça. Essas professoras, que já foram apresentadas na seção anterior, por terem narrado fragmentos de suas “histórias” individuais que logo se fizeram coletivas, e que deram a ver o encontro e formação dos seus saberes iniciais enquanto alunas, trarão novamente à luz fragmentos de suas “histórias”, mas agora enquanto docentes.

Desta forma, para montar este novo cenário, baseado nos modos de educar estabelecidos e vivenciados na década de 1980 na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe, recorro a essas nove professoras, as quais atuaram dentre as cinco primeiras séries do ensino escolar, e que através de suas lembranças revelaram fragmentos de suas vivências e experiências profissionais, retidas em suas memórias, isso porque, segundo Halbwachs (2006, p. 78), “Nossa memória não se apóia na história aprendida, mas na história vivida”. É justamente nesta acepção que mais uma vez busco permear a memória deste grupo, que viveu ensinando durante décadas, dentre elas a de 1980, e pelo qual, através das memórias das

professoras que o formam, emergiram os sentidos que configuraram as escolas nas quais atuaram, em especial as próprias constituições de suas práticas educativas.

Assim sendo, apurando mais uma vez os meus ouvidos para as vozes destas senhoras, que agora ecoam em lembranças professorais, foi novamente permitido registrá-las, pois, segundo Bosi (1994, p. 37), através das vozes registra-se também “[...] a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós. Este registro alcança uma memória pessoal”, que de acordo com a autora “[...] é também uma memória social, familiar e grupal”. Nesta perspectiva, para narrar fragmentos da sua “história” professoral, trago à luz por mais uma vez uma das principais e reveladoras peças desse jogo de quebra-cabeça: a senhora Ana Lúcia.

Nascida e criada no município de Simão Dias, Estado de Sergipe, Ana Lúcia Menezes Santos, 62 anos, iniciou suas atividades escolares na Escola Reunida Augusto Maynard. Nesse município, foi aluna ginásial no Ginásio Carvalho Neto. Neste mesmo estabelecimento de ensino cursou o pedagógico, se submetendo logo em seguida a um concurso público de cunho estadual para atuar como professora no Estado de Sergipe. Ao ser aprovada, Ana Lúcia se tornou professora com apenas 18 anos de idade. Ainda residindo em Simão Dias, começou a ensinar na Escola João Cardoso como professora polivalente<sup>46</sup>. No decorrer dos seus anos professorais, passou a ensinar também nas séries ginásiais, mas com uma preferência pelo ensino que se manifestava de forma mais intensa enquanto professora polivalente, como ela mesma revela: “[...] o meu fraco era polivalente [...] amava o meu polivalente de coração [...]”. (Ana Lúcia Menezes Santos, 2014). Sobre esses fragmentos de sua vida professoral inicial, Ana Lúcia ressalta:

Primeiro, eu... Quando eu fiz o pedagógico, né? Eu fiz lá também [refere-se ao Ginásio Carvalho Neto] aí eu fiz o primeiro concurso [...] É... aí eu comecei a lecionar com 18 anos. Eu tinha 18 anos quando eu comecei a lecionar minha primeira turma [...] Depois já tava concluindo o curso de Pedagogia, que eu fiz a primeira turma do Pio Décimo [refere-se à Faculdade Pio Décimo]. Aí depois do pedagógico, surgiu o adicional, que era um curso a mais, que até então não se falava ainda em curso superior, aí eu fiz o adicional aqui também no Pio Décimo [refere-se ao Colégio Pio Décimo]. Aí quando eu terminei o adicional, aí ele [o Colégio Pio Décimo] entrou com a

---

<sup>46</sup> A partir das narrativas das professoras, pude compreender que ser professor polivalente significa que o profissional trabalha com conteúdos diversos, abrangendo não apenas cuidados básicos, mas também conhecimentos específicos, advindos de áreas distintas. Atualmente, os professores polivalentes têm que desenvolver suas atividades voltadas desde a educação infantil ao ensino fundamental menor, o qual, nesta última modalidade ensina Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, dentre outros possíveis segmentos educativos. Na década de 1980, os professores polivalentes eram responsáveis pela educação infantil e pelo ensino primário, ensinando para com essa última modalidade a Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

primeira turma de Pedagogia, aí eu fiz Pedagogia. Foi quando eu me casei e parei um pouquinho. (Ana Lúcia Menezes Santos, 2014).

No ano de 1977, aos 25 anos de idade, Ana Lúcia se casou e se mudou para a cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Já residindo em Aracaju, começou a ensinar na Escola Estadual Armino Guarani, localizada no município de São Cristóvão, considerado como integrante da Grande Aracaju. Dessa escola foi removida para outra a qual diz não lembrar o nome, localizada em um bairro próximo ao bairro José Conrado de Araújo, onde reside até hoje. Ensinando na maioria das vezes como professora polivalente, Ana Lúcia, de forma enfática, revelou que em todas as escolas em que ensinou<sup>47</sup> manteve um ensino tradicional. Além disso, seguia um ritual para com os seus alunos, sempre no primeiro dia de aula. A par das turmas de alunos com tamanhos físicos e conhecimentos diferenciados, ela aplicava sempre um teste específico voltado aos conteúdos que se resumia aos ensinamentos do polivalente. O seu intuito era o de obter conhecimento sobre o rendimento de seus alunos, para depois poder trabalhar com eles de forma direcionada, reforçando o assunto para aqueles alunos considerados mais “fracos”. Neste intuito, Ana Lúcia dividia a turma, e ao relembra-los deste fato, narra:

Eu sei que isso era errado, mais eu dividia as turmas. Eu não dividia as turmas não era no sentido de prejudicar. Eu dividia a turma no sentido de me dedicar. Então eu colocava aqueles que tinham mais conhecimento, eu colocava numa fila de cá [sinaliza com a mão para o lado esquerdo] aqueles que tinham mais dificuldade, na fila de cá [sinaliza com a mão para o lado direito]. Então, aquilo eu fazia o quê? Eu dava atenção aos dois lados, mas na hora da cobrança, eu cobrava um pouco mais dos menor, porque só assim eles conseguiam se nivelar aos outros. Então eu não ficava: - Ah! Por que João teve capacidade de aprender e Maria tá sentindo dificuldade? Olha gente, o QI [refere-se ao quociente de inteligência] de um é diferente do QI do outro. Aquela disciplina que você tem facilidade de absorver não é igual àquela outra. Então o professor tem que chegar a esse ponto. (Ana Lúcia Menezes Santos, 2014).

Adepta ao ensino tradicional, buscando sempre seguir o ritual em dividir a turma, separando os alunos não só por conta do nível de conhecimentos adquiridos, mas também pelos seus tamanhos e possivelmente idades diferenciadas, Ana Lúcia intuía ser preciso direcionar os conteúdos de acordo com a necessidade de cada grupo, reforçando os seus aprendizados de forma monitorada, em especial para aqueles alunos menores e menos capacitados para com os ensinamentos escolares. Estes preceitos professorais constituídos por Ana Lúcia apontam, de forma sucinta, para vestígios que referenciam o método lancasteriano, também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, que objetivava dividir a turma em

---

<sup>47</sup> Como é próprio da memória, o esquecimento se fez presente. Ana Lúcia não recordou o nome de todas as escolas nas quais ensinou, o que poderá vir a acontecer também com as outras entrevistadas.

grupos, baseando-se nos níveis de conhecimento dos alunos, sendo aqueles mais preparados responsáveis por ensinar aos grupos restantes, sempre monitorados pelo professor. Neste caso não havia a figura do monitor, entretanto, ela assumia a responsabilidade de ensinar de forma distinta a alunos da mesma turma. Fazendo uso de poucos recursos, mas com qualidade e em curto limite de tempo, esse método seguia parâmetros tradicionais, utilizando da repetição e memorização, não ansiando que os alunos tivessem originalidade em suas práticas, mas disciplina tanto física quanto mental. Ainda sobre sua atuação, baseada no método tradicional, Ana Lúcia ressalta que:

Eu era exigente toda vida. Perfeição na escrita. Eu não admitia aluno também com... com letra feia, desorganizado o caderno, entendeu? Agora... eu fui mais assim... um pouco mais aberta. Eu gostava de ir pra o quadro, eu gostava de mastigar o assunto, de trabalhar mesmo. Só saía daquele assunto quando eu via que realmente tinha o aluno, já segurança naquilo que ele ouviu, naquilo que ele aprendeu, entendeu? (Ana Lúcia Menezes Santos, 2014).

Semelhante ao embasamento de Ana Lúcia sobre os pressupostos da caligrafia muscular, em busca de uma escrita perfeita diante dos seus alunos, recorri a Normélia Maria Pereira Batista, 65 anos. Nascida na Usina São Carlos, em um povoado do município de Itaporanga D’Ajuda, Estado de Sergipe, Normélia Maria teve o seu primeiro contato com a escola no Grupo Escolar Felisbello Freire, no município em que nasceu. Filha de pais pobres, foi matriculada na cidade de Aracaju em um colégio interno, o qual ela intitula Colégio das Freiras. Nesta instituição, que era particular, seus pais só puderam pagar as mensalidades durante o seu primeiro ano de estudo. Prestes a ter que deixar o colégio por falta de recursos para pagá-lo, e por não ter conseguido bolsa de estudo, foi convidada pelas freiras para trabalhar como “menina da limpeza”, para poder continuar estudando. Com o consentimento dos pais, continuou a estudar no colégio, e em troca fazia a limpeza do mesmo, junto a outras meninas.

No “Colégio das Freiras”, Normélia Maria formou-se professora aos 17 anos, e logo em seguida prestou concurso público para o Estado de Sergipe sendo aprovada, mas antes disso já atuava na docência, pois ensinava na Escolinha da Professora Aglaé<sup>48</sup>. Nesta escola, que era de cunho particular, iniciou suas atividades professorais. Ao lembrar esse

---

<sup>48</sup> Aglaé D’Ávila Fontes nasceu no ano de 1934, no município de Lagarto, Estado de Sergipe. Formada em filosofia, se pós-graduou em Educação Musical e em Educação Infantil. É professora aposentada da UFS, escritora, folclorista e historiadora. É membro do IHGS e do Conselho de Cultura do Estado de Sergipe. Também é presidente da Comissão Sergipana de Folclore e integrante da Academia Sergipana de Letras. Já foi Secretária de Estado por três vezes. É ganhadora do prêmio Talentos da Maturidade, na categoria Contador de Histórias do Banco Real. Como escritora, é vencedora de vários prêmios literários, entre as diversas condecorações: Medalha Sylvio Romero, da Academia Sergipana de Letras. Também é palestrante e consultora de Arte-Educação.

tempo vivido, ela narra: “Com Aglaé eu só trabalhei até o primeiro ano. Trabalhei com o Jardim e trabalhei com o primeiro ano. Chamava-se também alfabetização. [...] eu alfabetizei dez anos”. (Normélia Maria Pereira Batista, 2014). Além dessa escola, Normélia Maria ensinou em uma outra também de cunho particular, mas demonstrou não se lembrar do nome. Ao ser aprovada no concurso público no ano de 1968, deixou o mundo das escolas particulares para trás, partindo para o ensino público, iniciando suas atividades na extinta Escola General João Pereira de Oliveira, que se localizava dentro do quartel da polícia. Assim ela relembra:

Foi difícil fazer o concurso [do Estado] porque eu era menor, mas aí as irmãs [refere-se às freiras] foram e pediram. Quem era o Secretário de Educação era o professor Carlos Alberto, e ele consentiu eu fazer, porque eu fazia 18 anos no meio do ano. Aí eu fiquei. Passei muito bem no concurso. Pronto... e fui trabalhar na escola, numa escolinha... Era Escola General João Pereira de Oliveira. Essa escola funcionava... o prédio era da... dentro do quartel da polícia. Aí eu trabalhava com os filhos dos soldados, né? Dos funcionários, e dei muita sorte, viu? Porque quando eu saí de lá, quatro anos depois, eu me casei, tudo, quando eu vim trabalhar aqui no Arício [refere-se ao Colégio Estadual Professor Arício Fortes], diga: a penitenciária ainda funcionava ali, né? [risos] Oh meu filho, os alunos eram filhos de presidiários. Quando eles chegavam atrasados, aí eu dizia: - meu filho, por que você chegou atrasado assim? Aí ele dizia: - tá professora, porque eu fui levar o café de pai lá na cadeia, mas pai disse assim: - se a professora não deixar você entrar, eu vou matar ela. Já matei um e mato outro. - Meu filho, pelo amor de Deus! Chegue, chegue, chegue! [risos]. (Normélia Maria Pereira Batista, 2014).

Normélia Maria, ao rememorar a sua entrada no Estado através do concurso público, conseqüentemente rememorou sobre as suas práticas educativas enquanto professora na sua primeira escola pública. Assemelhando-se à Ana Lúcia, Normélia Maria também buscava dentre os seus alunos a perfeição na escrita. Assim ela os fazia treinar:

Fazia no quadro [refere-se às letras, sílabas e palavras], aí eles [os alunos] repetiam. Aí a vez era... Entregava assim, umas folhas. Aquele papel ruim, mas era bom pra eles treinar, sabe? Porque quando ia pro caderno, aí já ficava mais bonitinha. O lápis, eu fazia a ponta do lápis da turma quase toda. Todo dia a ponta fininha que era pra fazer a letra bem bonitinha, e era assim. [...] Eu trazia todo dia aqueles cadernos [refere-se a levar para casa], da sala, que a gente chamava caderno de exercício. Eu trazia, quando era de noite eu acabava de... Eu já tinha um filho, tudo. Mamãe doente, e eu às vezes me sentava onze horas, onze e meia. Meu marido às vezes me ajudava. Ele abria os cadernos todo e eu ia fazendo a palavrinha se fosse, a sílaba. Aí eu já levava tudo prontinho que era pra eles copiar. (Normélia Maria Pereira Batista, 2014).

Ainda sobre a cultura escolar material, Normélia Maria revela que no tempo em que foi professora;

Tinha um material muito bom que o MEC [Talvez uma loja de material escolar] vendia. Era ali no hotel... enfrente ao Hotel Palace. Aquele prédio,

Valter Franco. Aí tinha material escolar, mas aquilo não era dado. A gente comprava aqueles cadernos, eram uns cadernos bons, aí eu comprava porque levava o caderno num dia, no outro dia quando chegava aquele lápis pequenininho, ia escrever, aí não prestava. Professora, a ponta caiu, largou. Aí eu tinha um lápis que era pra ele [refere-se ao aluno]. Vezes ele devolvia e vezes... - Professora... - Tem lápis em casa meu fio? - Não, tem não professora. - Então leve. Aí fui trabalhar com esse tipo de aluno. (Normélia Maria Pereira Batista, 2014).

Através das narrativas tanto de Ana Lúcia quanto de Normélia Maria, pode-se perceber, dentre o contexto escolar vivenciado por elas, a presença do quadro de giz, folhas de papel, cadernos de exercícios e o lápis. Estes materiais utilizados nas escolas primárias, dentre tantos outros que fizeram parte da prática da escrita, são reveladores de suportes materiais escolares que concretizaram a instrução pública na cidade de Aracaju, como um lugar de transmissão de conhecimentos escolares, inserindo-se em um conjunto de diversas práticas sociais, todas elas detentoras de significados. Ainda através das revelações de Normélia Maria sobre suas práticas educativas constituídas diante dos seus alunos, pode-se perceber indícios não só referentes à falta, mas também à precariedade voltada à cultura material escolar dentre as escolas primárias em Aracaju. Segundo Souza (2004), esta era uma realidade do Brasil, pois o legado educacional na transição do século XIX para o século XX apresenta uma série de carências, que não se resumem apenas ao material escolar. No Estado de São Paulo, por exemplo, a educação apresentava vários tipos de carências, dentre elas a:

[...] precariedade dos edifícios escolares, alta seletividade do ensino primário, carência de mobiliário e material escolar, falta de uniformidade e padronização do ensino, dificuldade de emprego dos métodos modernos de ensino e de cumprimento integral dos programas escolares, dificuldades de provimento de professores nas escolas isoladas, baixos salários dos professores e precárias condições de trabalho. (SOUZA, 2004, p. 124).

Ainda de acordo com Souza (2004), apesar de nas primeiras décadas do século XX ter havido uma expansão diante dos estabelecimentos escolares não só no Estado de São Paulo, mas em todo o País, a situação do ensino primário manteve-se bastante precária, perdurando por todo o século. Esta interpretação dada pela autora, a qual destaca a situação educacional do País, em especial do próprio Estado de São Paulo, faz alusão, aproximadamente, ao período que se estende até a década de 30 do século XX. Referenciando o Estado de Sergipe, através das narrativas aqui abancadas, pode-se perceber que tal realidade ultrapassou a década de 30, se estendendo até a década de 80 do mesmo século, ratificando com isso um atraso bem maior. Assim sendo, em termos destinados aos ideais da educação, essa realidade estava muito distante do que fora pretendido pelos governantes do Estado de São Paulo, principalmente do Estado de Sergipe.

Além das revelações condizentes à precariedade voltadas à educação no seu amplo sentido, sobre os materiais didáticos, Vidal (2005) esclarece que eles, a exemplo dos aqui citados pelas professoras Ana Lúcia e Normélia Maria, quando tomados em sua própria materialidade, favorecem não apenas a percepção dos conteúdos que foram ensinados pelos professores, mas também o entendimento do conjunto de fazeres avivado no interior da escola. É através da identificação desses materiais que se pode perceber as diferentes habilidades para com os seus usos. Para a autora, o quadro, giz, lápis, cadernos, dentre outros, realçam “[...] os modos como os sujeitos lidaram com os materiais que foram distribuídos e/ou impostos a eles, perceptíveis nos vestígios do tempo por vezes inscritos nos espaços estratégicos de poder”. (VIDAL, 2005, p. 65). Assim, entende-se que esses materiais, sejam eles de uso individuais ou coletivos, necessários ao funcionamento da escola, mais precisamente da aula, revelam as marcas da modelação das práticas educativas constituídas pelas professoras, possibilitando perceber a operacionalização entre elas e seus alunos, além dos seus possíveis inventos.

Ainda em busca de informações sobre a instrução pública na cidade de Aracaju, encontro a professora Maria Luíza Santos Aragão, 66 anos, que, assim como Ana Lúcia e Normélia Maria, também experienciou a realidade da escola pública. Maria Luíza, que nasceu e foi criada na cidade de Aracaju, ainda enquanto aluna ingressou na escola pela primeira vez no Educandário São João Bosco, localizado na mesma cidade em que nasceu. Estudando o primário na “Escola Espírita”, assim intitulada por ela, ao concluir, fez o exame de admissão, e com sua aprovação foi matriculada na Escola Getúlio Vargas, onde estudou todo o curso ginásial. Após concluí-lo, foi estudar na Escola Normal<sup>49</sup>, já com o propósito de ser professora, como ela mesma ressalta: “Quando a gente ia pra Escola Normal, a gente ia pra ser professor”. (Maria Luíza Santos de Aragão, 2014). Ainda estudando o terceiro ano do curso pedagógico, Maria Luíza prestou concurso para o Estado de Sergipe, e ao ser aprovada, mesmo ainda não tendo concluído seus estudos, tomou posse, começando a trabalhar de forma imediata. Evocando a sua memória, ela externa tais lembranças.

---

<sup>49</sup> De acordo com Melo (2009), no Brasil a primeira Escola Normal foi instituída no ano de 1835, no município de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. No ano de 1871, no Estado de Sergipe, foi instituído o primeiro curso normal, disponibilizando vagas para a formação de jovens do sexo masculino. Foi a partir do ano de 1877 que as vagas passaram também a ser contempladas pelas mulheres, através da criação da Escola Normal feminina, que iniciou suas atividades no Asilo Nossa Senhora da Pureza. No ano de 1911, a Escola Normal passou a ter o seu primeiro prédio, edificado na Praça Olímpio Campos. A partir do ano de 1946, por determinação Federal, as Escolas Normais passaram a ser denominadas Instituto de Educação. No Estado de Sergipe, no ano de 1947, a Escola Normal passou a ser denominada “Instituto de Educação Ruy Barbosa”, tendo nova sede, localizada na Rua Laranjeiras, onde se encontra até os dias atuais.

Antes de me formar, eu prestei concurso pra o Estado, passei, e já terminei o terceiro ano pedagógico já trabalhando no Estado. Eu entrei no Estado antes de me formar, porque na época tinha a regente de ensino que era a pessoa que era formada em pedagógico. Era regente de ensino, formada em pedagógico. E o Governo na época abriu um curso pra... um concurso pra auxiliar de regente de ensino, e eu fiz, passei, e comecei a trabalhar nas cidades dos menores<sup>50</sup>, que era uma instituição de menor, que funcionava ali nos... na... em Socorro [refere-se ao município sergipano de Nossa Senhora do Socorro]. Hoje parece-me que ele agora é um hospital de [gagueja] crônicos mentais, mas na época era uma casa de pes... de meninos... de meninos que... de homens... de meninos homens que... Infratores, menores infrator... infratores, que iam pra lá pra estudar e trabalhar. Eles estudavam e trabalhavam lá na agricultura, e eu fui ser professora dessa Escola. Minha irmã já trabalhava lá e eu fui pra lá. Fiquei o resto do ano... Não, não fiquei muito tempo lá. Eu... teve um... um... um desacerto logo quando eu entrei, quando eu voltei no segundo semestre, aí já fui removida para trabalhar no Santos Dumont [Bairro de Aracaju], ainda sem me formar. Trabalhei no Santos Dumont, até quando vim morar aqui [refere-se ao Bairro Ponto Novo na cidade de Aracaju]. (Maria Luíza Santos de Aragão, 2014).

Assim como Ana Lúcia, Maria Luíza também iniciou suas atividades professorais ensinando no polivalente, dando sequência a essa modalidade nas outras escolas em que fez parte do quadro docente. Mesmo já trabalhando em sala de aula, Maria Luíza resolveu dar continuidade aos estudos, pois, segundo ela, precisava aumentar a sua renda familiar. Neste sentido, ela revela que:

Depois que casei, eu já no Estado, como a gente ganhava pouco, e eu precisava aumentar minha renda, aí eu fui completar o curso pedagógico, que tinha surgido o curso adicional. No curso adicional... eu completei o adicional. Aí, quando a minha filha fez cinco anos, eu digo: agora eu vou pra faculdade. Aí fiz Pedagogia. (Maria Luíza Santos de Aragão, 2014).

Semelhante à Maria Luíza, Maria Amélia Lima Andrade, 69 anos, também se formou em Pedagogia, mas iniciou suas atividades enquanto professora ensinando Educação Física. Nascida no povoado de Piranhas, município de Siriri, Estado de Sergipe, Maria Amélia começou sua vida estudantil ingressando em uma Escola Isolada, desprovida de nome, que se localizava no mesmo município em que nasceu. O seu pai, buscando investir nos estudos dos seus filhos e atentando-se para a necessidade de vê-los dar sequência, resolveu mudar-se para a cidade de Aracaju no ano de 1958, matriculando-a na Escola de Aplicação, que de acordo com as lembranças da mesma, na década de 1950, se localizava dentro do mesmo espaço em que estava localizado o IERB. Aos 13 anos de idade, Maria

<sup>50</sup> Segundo Bispo (2007), a “Cidade de Menores Getúlio Vargas” localizava-se no município de Nossa Senhora do Socorro, Estado de Sergipe. Do ano da sua inauguração em 1942, até o ano de sua desativação em 1974, a instituição funcionou abrigando menores infratores, dando assistência e educação através do ensino primário, profissional e agrícola, dentre as crianças a partir dos sete anos de idade, e adolescentes com até 18 anos de idade, todos em regime de internato. Essa instituição de assistência ao menor abandonado e delinquente em Sergipe estava inserida no Projeto Nacional de Assistência ao Menor, o qual recebeu influências de discursos higienistas, uma vez que via nessas crianças uma ameaça à sociedade.



Amélia já se encontrava na segunda série do ensino primário. Nesta mesma escola, estudou até 1968, ano em que concluiu o terceiro ano do curso pedagógico, o qual a habilitou para ensinar no ensino primário. Entretanto, ainda cursando o segundo ano do curso normal, também conhecido como pedagógico, foi convidada para ensinar Educação Física. Amparada em suas lembranças, ela narra:

Eu estava no segundo ano do curso normal, chamava o curso pedagógico do curso normal, que eu estudei no Instituto de Educação Rui Barbosa, Escola Normal. É... Eu fui sorteada pra dar uma aula de Educação Física, que naquele tempo tinha recreação, no segundo grau. Eu fui sorteada pra dar uma aula de Educação Física, e aí a minha professora gostou muito da minha aula e me convidou pra ensinar Educação Física com ela, porque naquela década não tinha faculdade de Educação Física aqui no Estado de Sergipe. Então era uma escassez muito grande de professor de Educação Física, e duas professoras da Escola Normal tinha se aposentado. Então ela [a professora que fez o convite] estava sozinha para dar conta da Escola Normal toda, que era muita aluna naquela época. Aí ela me convidou pra dar aula. Então, eu fui ensinar... é... Educação Física... é... tinha... pela manhã eu estava ainda estudando terceiro ano pedagógico pra me formar. Pela... pela manhã eu era professora... pela manhã eu era professora e pela tarde eu era aluna. Eu encontrava com as minhas alunas no pátio, no banheiro. - Oia, a professora estuda! E eu me achando, né? Porque já é... uma pessoa no segundo grau ensinando o ginásio naquela época, pra mim era o máximo. (Maria Amélia Lima Andrade, 2014).

Movida pela empolgação por ensinar Educação Física no ginásio, ainda enquanto aluna, Maria Amélia resolveu fazer concurso para tentar ser efetivada nesta modalidade de ensino, assim que terminasse os seus estudos. No ano de 1970, prestou concurso para o Estado de Sergipe, concorrendo à vaga para professora de Educação Física, sendo aprovada e conseqüentemente efetivada. Durante 10 anos, Maria Amélia ensinou Educação Física para os alunos do curso primário e ginásial, mas por motivos de cansaço e aborrecimentos<sup>51</sup> com essa modalidade de ensino resolveu deixá-la.

Eu tinha... quando eu... [gagueja] no dia de sete de setembro eu ia trabalhar, encontrava com meus colega tudo [gagueja] dentro dos carro pra passar o dia fora de casa, fora do interior, e eu trabalhando, ganhando o mesmo dinheiro, eu digo, eu vou deixar. Aí eu fiz, é... vestibular pra fazer o curso de pedagogia, aí fui aprovada, fui fazer faculdade à noite, na faculdade Pio Décimo. (Maria Amélia Lima Andrade, 2014).

Com o pensamento de continuar ensinando, mas não mais ao curso de Educação Física, Maria Amélia resolveu dar outro rumo à sua vida profissional, prestando vestibular

<sup>51</sup> Talvez esses aborrecimentos revelados por Maria Amélia, referentes à sua atuação na área de Educação Física, tenham uma relação com a presença de Félix D'Ávila no Estado de Sergipe. De acordo com Andrade (2014), foi Félix D'Ávila que institucionalizou a Educação Física no Estado, ora montando um curso de nível superior, o qual foi instituído na UFS, ora exigindo a profissionalização dos professores envolvidos na área. Desta forma, fica claro que, após a presença de Félix D'Ávila, só poderia ensinar Educação Física quem fizesse o curso superior, situação essa não condizente com a de Maria Amélia, que passou a ensinar na área através de um convite feito por uma professora.

para o curso de Pedagogia noturno na Faculdade Pio Décimo, no qual foi aprovada. Ao deixar para trás a modalidade de Educação Física, trocou os pátios escolares pelas salas de aula, passando a ensinar como professora de reforço no ensino primário em um orfanato que abrigava menores, que se localizava na Avenida São João Batista, bairro Ponto Novo, próxima à sua residência. Nesse orfanato, o qual diz não lembrar o nome, Maria Amélia trabalhou por 18 anos.

Assim como Maria Amélia e Maria Luíza, Maria Paulina também trabalhou ensinando a menores carentes. Maria Paulina de Andrade, 79 anos, que nasceu no povoado Sítio Coqueirinho pertencente ao município de São Cristóvão, Estado de Sergipe, iniciou as suas atividades escolares ainda enquanto criança no Grupo Escolar Vigário Barroso, que se localizava no mesmo município. Nesse Grupo Escolar, estudou todo o curso primário, concluindo-o aos 12 anos de idade. Ainda habitando no município, por falta de escola que oferecesse o curso ginásial, foi obrigada a deixar de estudar. Desenvolvendo outras habilidades, aos 13 anos de idade Maria Paulina já tinha o curso de corte e costura. Aos 14 anos de idade, para ajudar na renda da família, já trabalhava em uma fábrica conhecida como “São Gonçalo”. Nessa fábrica, que também se localizava no município de São Cristóvão e que tinha como proprietário o senhor Augusto Franco, trabalhou dando produção no setor de carretel de linha.

No final da década de 1960, ainda trabalhando na referida fábrica, através do seu pai Maria Paulina recebeu um convite do senhor Lourival Baptista, que na época era Governador do Estado de Sergipe. Ele, que residia também no município de São Cristóvão, próximo à residência dela, procurou o seu pai, convidando Maria Paulina para ser professora no Orfanato Imaculada Conceição, o qual estava localizado também no município. Assim, aos 18 anos de idade, mesmo só apresentando o curso primário, o convite foi aceito e Maria Paulina tornou-se professora. Rememorando essa época, ela narra que: “Quem era formado no quarto ano no Grupo Escolar, era... era um que era formado. Então quando eu fui ser professora, eu só tinha o curso primário [...] então, com 18 anos eu... houve [gagueja] eleição, eu fui ser secretária... nomearam o meu nome como professora”. (Maria Paulina de Andrade, 2014). Nesta instituição, Maria Paulina trabalhou como funcionária do Estado por alguns anos, até pedir remoção para trabalhar na cidade de Aracaju, lugar onde reside há mais de 40 anos.

Como pode ser percebido, foi através de um convite feito por um governador do Estado de Sergipe, que Maria Paulina tornou-se professora. Ela, que ingressou no Estado oficialmente como secretária, uma vez que só tinha o curso primário, desenvolvia na prática

atividades enquanto professora, revelando, assim, uma estratégia do Estado para suprir a carência de docentes diante dos espaços escolares, mesmo à revelia da legislação. Este tipo de estratégia, por certo, não estava apenas vinculado ao Orfanato Imaculada Conceição, mas a tantas outras instituições do Estado, como poderá ser percebido mais adiante. Através dos indícios que a historiografia revela em relação à falta de docentes formados e capacitados para atuarem em sala de aula, torna-se pertinente registrar que essas estratégias talvez tenham feito parte também de outros Estados brasileiros.

Ao passar a residir na capital, Maria Paulina trabalhou ensinando o curso primário no Colégio Olímpia Bitencourt e na Escola Estadual Ruy Elói, ambos localizados no bairro Santos Dumont, e no Colégio Estadual Arício Fortes, localizado no bairro América. Além desses, também ensinou no Jardim Escola Cristo Rei, uma instituição particular localizada no bairro José Conrado de Araújo, que tem como proprietária Izabel Fiel, outra professora à qual recorri a fim de compreender mais e melhor os saberes e modos de educar das primeiras séries do ensino escolar da década de 1980 em Aracaju.

Izabel Fiel Oliveira, 72 anos, nascida na Fazenda Belém, que se localizava no município de Itaporanga D'Ajuda, Estado de Sergipe, iniciou sua vida estudantil em uma escola instalada dentro dessa fazenda. Mesmo mostrando-se não recordar muito da sua vida enquanto aluna, ela revela ter estudado também na cidade de Aracaju, no Colégio Dom José Tomaz, localizado na Rua Laranjeiras, bairro Centro. Diferente destas poucas lembranças externadas por ela sobre os seus estudos, têm-se aquelas voltadas para a sua iniciação profissional enquanto professora, as quais ela mostra-se lembrar com maior intensidade. Izabel Fiel ressalta que, aos 14 anos de idade, deu início à sua vida professoral. Ainda residindo no município de Itaporanga D'Ajuda, começou a ensinar auxiliando a sua irmã mais velha, Maria dos Passos, que tinha uma banca escolar. Ao assumir outros trabalhos, Maria dos Passos precisou se mudar para a cidade de Aracaju, deixando a banca sob responsabilidade de Izabel Fiel. Assim ela narra:

Ela veio morar aqui em Aracaju [refere-se à irmã], e eu fiquei assumindo os meninos menores, porque os maiores eu não tinha condições [...] então os menores eu comecei... Justamente foi uma época que eu comecei alfabetizando. Ganhei o título de grande alfabetizadora, porque eu comecei nessa época. E eu tinha uma facilidade muito grande de fazer as crianças aprenderem fácil. (Izabel Fiel Oliveira, 2014).

Sobre esse tempo vivido, com um sorriso nos lábios e demonstrando muito orgulho, ela recorda de um ex-aluno.

Eu tenho um ex-aluno que é um grande médico aqui em Aracaju. Gastro. Fui eu que alfabetizei. Doutor Eduardo Cardoso. Eduardo Góis Cardoso. A

clínica dele é ali ao lado do... Próximo ao Batistão<sup>52</sup>. Ele por sinal me tem muita atenção, porque ele diz a todo mundo. No livro dele está o meu nome como a primeira professora. Eu tinha 14 anos [...] ele se orgulha muito de dizer que eu fui a primeira professora. (Izabel Fiel Oliveira, 2014).

Ainda residindo no município de Itaporanga D'Ajuda, Izabel Fiel foi convidada para trabalhar em uma escola rural que se localizava dentro do próprio município, mais precisamente no povoado Salvador. Por ter que se deslocar todos os dias do município para o povoado, começou a se sentir cansada, e assim, resolveu deixar este trabalho. Com o intuito de desenvolver suas atividades professorais apenas no município, Izabel Fiel começou a trabalhar no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>53</sup>, além de ser diretora em uma escola municipal a convite do prefeito na época, o qual não revelou o nome. Sem residência própria, morava de favor em uma propriedade do Estado. O prefeito de Itaporanga D'Ajuda, muito seu amigo, segundo ela, a concedeu uma casa própria, vinculada à Companhia de Habitação Popular - COHAB na cidade de Aracaju. Pelo fato do filho do prefeito trabalhar com a senhora Léa, que na época era presidente da COHAB, Izabel Fiel foi contemplada sem precisar esperar por sorteio. Assim sendo, aproveitando a oportunidade, se mudou para essa casa, residindo nela até os dias atuais<sup>54</sup>.

Ao mudar-se para a cidade de Aracaju, Izabel Fiel começou a lecionar na Escola Estadual Professor Ruy Elói, localizada no bairro Santos Dumont. Nessa escola, onde ensinava a primeira série do ensino primário, ela se aposentou. Já afastada da escola por conta da aposentadoria, foi solicitada pela diretora e pela secretária da escola para dar aula de banca aos seus filhos. Ao aceitar, a cada dia que se passava Izabel Fiel recebia mais alunos, pois além dos filhos da diretora e da secretária da escola, foram levados também para ela ensinar os filhos de professores, do inspetor, dentre outros. Pensando na comodidade dos alunos, Izabel Fiel ganhou de presente do inspetor da última escola em que trabalhou dez carteiras conjugadas e um quadro, que acabou sendo insuficiente para a quantidade de alunos que não paravam de chegar. Tendo iniciado com menos de 15 alunos, logo precisou contratar outras

---

<sup>52</sup> O Estádio Estadual Lourival Baptista, mais conhecido como Batistão, trata-se de um campo de futebol localizado na cidade de Aracaju, inaugurado no dia 9 de julho do ano de 1969.

<sup>53</sup> Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o Movimento Brasileiro de Alfabetização, também conhecido como MOBRAL, correspondeu a um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei Nº. 5.379 do dia 15 de dezembro do ano de 1967. Criado e mantido pelo regime militar, esse movimento objetivava a alfabetização e letramento destinados às pessoas acima da idade escolar convencional, priorizando a promoção da educação continuada, além da alfabetização de cunho funcional entre os jovens e adultos analfabetos.

<sup>54</sup> A contemplação de Izabel Fiel em relação à casa da COHAB, sem ao menos ter participado do sorteio como exige o regulamento, ratifica o tão conhecido "jeitinho brasileiro", o qual significa um modo de agir informal, não condizente aos procedimentos técnicos estipulados previamente. Assumindo um sentido negativo, essa ação tipicamente brasileira, traduz-se em transgressão, ou seja, em uma ação engenhosa de agir corruptamente, em prol de benefícios pessoais.

professoras, pois segundo ela chegou a receber em sua casa aproximadamente 300 alunos. Não tendo mais onde colocá-los, resolveu transformar a sua residência em escola. Assim surgiu o Jardim Escola Cristo Rei, em atividade até os dias atuais. Mesmo com os seus 72 anos de idade, Izabel Fiel ainda dá aula na sua própria escola, que hoje tem 135 alunos, distribuídos do maternal ao quarto ano. Sobre ainda estar trabalhando, ela ressalta que: “[...] enquanto eu tiver fôlego, eu não paro de trabalhar, porque eu não gosto de solidão”. (Izabel Fiel Oliveira, 2014). Semelhante às mesmas circunstâncias em que Izabel Fiel se mudou para a cidade de Aracaju, também se mudou a sua irmã, Maria da Conceição.

Assim como a sua irmã Izabel Fiel, Maria da Conceição Fiel, 79 anos, também nasceu no município de Itaporanga D’Ajuda, Estado de Sergipe. Sobre os seus estudos, lembra-se bem de quando iniciou, no tempo em que era aluna de uma escola desprovida de nome, que se localizava dentro de uma fazenda conhecida como Fazenda Belém. Das outras escolas nas quais sequenciou os seus estudos, mostra-se não ter lembranças, tampouco faz esforços para isso. De forma um pouco envergonhada, Maria da Conceição revelou que pouco estudou, e que quando se tornou professora, só tinha estudado até a quarta série do ensino primário. Por necessidades profissionais, precisou dar continuidade aos estudos, e, assim sendo, acabou se submetendo ao Exame de Supletivo, objetivando a certificação do ensino ginásial. Após obtê-la, matriculou-se no Colégio Dom José Tomaz, localizado na Rua Laranjeiras, no Centro de Aracaju, onde finalizou os seus estudos, concluindo-o com o pedagógico. Entre as suas recordações voltadas a tempo vivido, ela revela que:

Por incrível que pareça, eu vou contar uma história. Eu comecei a ensinar, eu só tinha a quarta série. Aí tinha o exame de... É... Um dia desse eu rasguei os diploma todo. [gagueja]. Eu não vou precisar mais. Vou rasgar. Rasguei tudo. Já... já fiz uma... uma faxina. Aí eu me inscrevi pra fazer um exame, ele chamava suple... era supletivo? Parece que era. Mas fazia assim: a pessoa fazia, se inscrevia, fazia uma matéria. Outro ano fazia outra matéria. Eu vim, [refere-se à ida de Itaporanga D’Ajuda para Aracaju] fiz todas. Fiz todas as matéria de uma vez só [...]. Daí, depois eu estudei no Dom José Tomaz, e tirei o pedagógico. Fui estudar o pedagógico. Só. Se tivesse feito faculdade tinha me formado. (Maria da Conceição Fiel, 2014).

Foi, entretanto, no município de Itaporanga D’Ajuda que Maria da Conceição se tornou professora, iniciando suas atividades em uma escola pública que se localizava no povoado conhecido como Saco. Nessa escola, a qual ela revelou não se lembrar do nome, ensinou como professora polivalente durante seis anos. Ainda residindo no município, da mesma forma que sua irmã Izabel Fiel, Maria da Conceição também ensinou no MOBREAL. Por não possuir residência própria, praticamente sentiu-se obrigada a mudar-se para a cidade de Aracaju, uma vez que tinha sido contemplada, assim como sua irmã, com uma casa da

COHAB, cedida pelo prefeito do município de Itaporanga D'Ajuda. Mesmo já residindo na capital, ainda continuou ensinado no seu município de origem. Cansada de se deslocar todos os dias para ir dar aulas, pediu remoção para a capital, sendo alocada em uma escola localizada no bairro Santos Dumont, conhecida como Escola Estadual José da Silva Ribeiro Filho, onde deu continuidade às suas atividades de professora polivalente. Com a finalidade de trabalhar próxima da sua residência, novamente pediu remoção, sendo alocada na Escola Estadual Monsenhor Carlos Camélio Costa, localizada no bairro José Conrado de Araújo. Nessa escola ela se aposentou.

O Exame de Supletivo, vivenciado e rememorado por Maria da Conceição, também foi vivenciado por Maria Paulina em virtude da mesma circunstância, mas apresentando-se como Exame de Madureza. De acordo com Maria Paulina, durante os quatro anos de governo do Doutor Lourival Baptista, estabelecido entre os anos de 1967 a 1971, todos os professores que não tinham concluído o ensino ginásial foram obrigados a participar desse exame. Embora o Exame de Supletivo e o Exame de Madureza tivessem nomenclaturas diferenciadas, eles objetivavam a mesma coisa: o diploma de conclusão ginásial e/ou colegial. Dentre este contexto, Maria Paulina ressalta que:

Teve um governo chamado Doutor Lourival Batista, que no período de férias, todo professor tinha que viajar. Não havia gente formado assim. Não tinha. Os professores era quase... os que tinha Escola Normal, era... era muito... que morava por aqui, Aracaju, tudo, mas era difícil os professores serem formado. Então, o Estado todo na época de Doutor [gagueja] Lourival Batista, ele... era Estância, era Simão Dias, era Itabaiana, né? Por setores. Então os professores mais próximo, tinha que ir pra fazer o ginásio madureza, né? Que chamava, é... aquele curso que faz hoje em dia, pra acelerar o... o segundo grau, né? [refere-se ao que hoje se conhece por supletivo] Que a gente ia... depois foi todo mundo estudar [refere-se aos professores] na Escola Normal pra tirar o segundo grau do... da... da... do Normal [...]. (Maria Paulina de Andrade, 2014).

O Curso Madureza Ginásial, no qual estudou Maria Paulina, referenciava não só uma aquisição de conhecimentos, mas a própria formação do hábito e capacidade de pensar, inculcando o seu público-alvo à maturidade. Tratando-se inicialmente de um curso destinado à educação de jovens e adultos, maiores de 16 anos de idade e com escolaridade incompleta, apresentava como função a preparação destes indivíduos para a realização de Exame de Madureza Ginásial, criado pelo Decreto-Lei nº 4.244 do dia 8 de abril do ano de 1942, garantindo-lhes, assim, as certificações de conclusão, desde que fossem aprovados. Esse curso, que era considerado como de cunho popular e regido por professores treinados, por ter ganhado abrangência, passou também a receber alunos maiores de 19 anos de idade, interessados em concluir o ensino Colegial. Assim sendo, o curso passou a oferecer duas

modalidades: uma denominada “Madureza Ginásial”, que se destinava a atender aos alunos a partir dos 16 anos de idade, e a outra denominada “Madureza Colegial”, destinada aos alunos a partir dos 19 anos de idade. Ainda de acordo com esse Decreto-Lei, no seu Art. 91, inerente ao Título VII, designado *Dos estudos secundários dos maiores de dezenove anos*, havia a possibilidade daqueles alunos maiores de 18 e 20 anos de idade obterem o certificado de conclusão ginásial e colegial, respectivamente, apenas se submetendo ao Exame de Madureza, não precisando estar matriculado no curso, como se pode observar através do artigo a seguir:

Art. 91. Aos maiores de 18 (dezoito) anos será permitida a obtenção de certificado de licença ginásial, mediante a prestação de exames de madureza referentes ao 1º ciclo do curso secundário, após estudos realizados sem observância do regime escolar exigido por este Decreto-lei. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de licença colegial – clássica ou científica – aos maiores de 20 (vinte) anos, portadores do certificado de licença ginásial ou de diploma equivalente. (Redação dada pela Lei nº 3.293, de 1957). (BRASIL, 1942).

Até o final da década de 1960, todos os jovens e adultos interessados em participar do Exame de Madureza precisavam antes cumprir com um prazo estipulado em dois terços das aulas referentes ao curso, que durava em média um ano. Esta exigência, que perdurou até o ano de 1969, foi abolida, e desse ano em diante, todos aqueles que estivessem fora da idade escolar, com escolaridade incompleta, precisavam apenas realizar os exames, sem ter a obrigação de frequentar nenhum tipo de curso, sendo ele regular ou não. Na década seguinte, mais precisamente 1970, através da segunda versão da LDB nº 5.692/1971, foi criado um capítulo destinado ao Exame de Supletivo, incorporando a ideia de que jovens e adultos que não tivessem concluído os estudos na idade regular, pudessem concluí-los através dele. Desta forma, pode-se perceber que a legislação, embora tenha sido reformulada, manteve os Exames de Madureza, fazendo apenas alteração na sua nomenclatura, passando a denominá-lo como Exames de Supletivo, os quais perduram até os dias atuais, sendo oferecidos não só pelo Estado, como também por instituições particulares, exigindo estas últimas a participação de curso obrigatório, antes da realização dos próprios exames.

Na perspectiva de continuar montando este cenário, através das releituras das “histórias” de vida das professoras que aqui estão sendo abancadas, e que através do evocar de suas memórias individuais, por semelhanças e compartilhamentos, compõem uma memória coletiva, trago à luz, para completar ainda mais as peças desse jogo de quebra-cabeça, Terezinha de Jesus Melo, 81 anos, que assim como Ana Lúcia, Maria Luíza, Maria Amélia e Maria da Conceição, também cursou o pedagógico. Ela, que iniciou sua vida estudantil em uma Escola Isolada que se localizava dentro da Fazenda Intança, no município de Gararu,

revelou ter estudado só até ter concluído o pedagógico. Ao tornar-se professora, iniciou suas atividades ainda enquanto morava no município de Porto da Folha, Estado de Sergipe, ensinando a alunos do curso primário, em uma escola conhecida como Escola Estadual Coronel Maynard Gomes. Após se mudar para a cidade de Aracaju, Terezinha de Jesus foi instituída como professora polivalente, ensinando na Escola Estadual Lourival Baptista, localizada no bairro Castelo Branco.

Em meio a estes contextos memoriais, inerentes tanto à sua trajetória estudantil quanto profissional, Terezinha de Jesus ressaltou não mais se lembrar de muitas coisas as quais vivenciou, podendo ser o seu esquecimento reflexo do próprio tempo ou até mesmo de uma intencionalidade. É importante ter em mente que a memória não está relacionada à capacidade de (res)guardar lembranças de forma precisa, mas à de reelaborá-las, considerando as suas multiplicidades de fatores, dentre eles o próprio esquecimento. Ao entender que a memória apresenta lacunas, também conhecidas como esquecimentos, sendo esses um dos seus processos naturais e constitutivos, embaso-me no pensamento de Bosi no sentido de que “Se a memória é não passividade, mas *forma organizadora*, é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência do seu grupo”. (BOSI, 2003. p. 56). Diante deste contexto, torna-se importante compreender, então, que não há memória sem esquecimento, e assim sendo, é preciso respeitar e aceitar estes traços memoriais que essas professoras trazem com elas mesmas, os quais refletem a sensibilidade e as escolhas de suas épocas vividas. Diante deste entendimento, além de Terezinha de Jesus, apresento Maria Leozira Chagas Santos, 82 anos, que também se mostrou por muitas vezes de forma esquecida durante o decorrer de suas narrativas.

Nascida na cidade de Aracaju, Maria Leozira teve o seu primeiro contato com a escola ao ingressar no Grupo Escolar General Valadão, que se localizava na Rua Vitória. Mostrando-se não deter de muitas lembranças sobre a sua trajetória escolar, revelou ter estudado na Escola Técnica de Comércio de Sergipe, a qual afirma ter sido a sua última. Após ter finalizado os seus estudos, não demorou muito para se casar, e ressaltou que depois de alguns anos de matrimônio foi abandonada pelo seu marido. Precisando se sustentar, assim como aos seus filhos, foi trabalhar como feirante, ganhando pouco e de forma instável. Demonstrando passar por muitas dificuldades, Maria Leozira foi percebida pelo seu vizinho que, atuando na política, lhe concedeu um emprego para ensinar em uma escola. Não tendo escolha, aproveitou a oportunidade e aceitou. Assim, tornou-se professora. Sobre esse tempo vivido e sofrido, ela narra:



Eu não queria, ser professora. Nunca quis. Nunca quis, mais um dia, meu vizinho, um vizinho que eu tive, tinha... que ele era vereador, ele aí me arranhou um emprego de professora, aí eu tive que abraçar, entendeu? Como eu abracei, eu abracei direto, sabe? Porque foi assim, foi o que Deus me deu na hora. Eu aí me abracei mesmo com vontade. (Maria Leozira Chagas Santos, 2014).

Ao abraçar essa oportunidade, Maria Leozira começou a trabalhar como professora polivalente, ensinando a alunos do curso primário, em uma escola municipal localizada no bairro 18 do Forte, a qual ressalta não se lembrar do nome. Após ter dado início às suas atividades professorais, sentiu a necessidade de retornar aos estudos, e assim, resolveu prestar vestibular na UFS, para o curso de Letras/Português, sendo aprovada. Ao concluir os seus estudos de nível superior, continuou trabalhando como professora polivalente até se aposentar, no ano de 1997. Durante todo o tempo em que trabalhou como professora, Maria Leozira assegura ter ensinado aos seus alunos da mesma forma como aprendeu, o que se supõe ter sido no ensino primário. Assim ela revela: “Eu... eu procurei fazer como eu aprendi, entendeu? [...] eu ensinava da mesma forma”. (Maria Leozira Chagas Santos, 2014). Envoltas às suas práticas educativas, referenciando os rudimentos da leitura e da escrita, ainda revelou que ensinava aos seus alunos “soletrando [...] porque antigamente a gente soletrava pela sílabas, né? E agora é pela letra. Pela letras”. (Maria Leozira Chagas Santos, 2014). Semelhante ao método de soletração utilizado por Maria Leozira, também fez uso do mesmo, para ensinar aos seus alunos, Maria Luíza, mas atenta aos sons incutidos nas pronúncias das famílias silábicas. Diante deste contexto, ela narra:

A gente trabalha com famílias, né? [refere-se às sílabas]. Porque tem... tem aquela maneira de assoletar... daquela antiga, e tem a maneira do... do estudo das famílias que é mais suave o som. Tá entendendo? Se o aluno vem com aquele assoletar de casa, a gente vai aceitando e tirando aos poucos, mas também não vai dizer isso tá errado porque não tá. É só uma maneira diferente, entendeu? E, quando ele vem... quando você pega a argila mole você molda a seu jeito, mas eu sempre procurei respeitar a bagagem que ele trazia. Agora assoletrei? Assoletrei sim, e hoje ainda assoleto, porque quando você faz “bá”, “bé”, “bí”, “bó”, “bú”, isso é assoletar. Vamos estudar as família do “bê”, vamos estudar a família do “tê”, vamos juntar o som esse com esse som?. (Maria Luíza Santos de Aragão, 2014).

Através das narrativas de Maria Leozira e Maria Luíza, além das outras que a elas se somam, percebe-se que na cidade de Aracaju, na década de 1980, para o ensino, houve a utilização do método sintético, aplicado sempre da “parte” para o “todo”, embora nessa década o método obrigatório fosse o analítico, ou seja, aquele aplicado do “todo” para as partes. O método sintético, que já era considerado nessa época pelas esferas educacionais como inadequado para o ensino, muito foi utilizado por essas professoras, principalmente para

o ensino da leitura e da escrita, o qual se fazia através do processo de soletração. De acordo com Mortatti (2000a), o processo de soletração baseado no método sintético era iniciado através da pronúncia das letras do alfabeto, associadas aos sons que as mesmas produziam, fosse pela letra isolada ou pela silabação. Assim sendo, os ensinamentos deveriam ser iniciados com a apresentação das letras e seus respectivos nomes, sons ou famílias silábicas, sempre com ordem crescente de dificuldades. Ainda nesse contexto, semelhante a Maria Leozira e Maria Luíza, também utilizou desse método de soletração Normélia Maria, que mesmo sendo treinada tecnicamente por profissionais próprios da educação, além de supervisionada para trabalhar com os seus alunos utilizando o método analítico, persistiu em ensinar utilizando o método sintético.

A gente fazia assim, [refere-se às professoras] um treinamento. Era abelhinha. Trabalhava com aquela palavra da abelhinha. “A”, né? “B”, e no sei o quê. Eu fazia até porque eu tinha medo delas chegarem, [refere-se às supervisoras] fazerem uma pergunta e eles [refere-se aos alunos] não saberem. Eu tinha cuidado muito com isso. Fechava a porta e assoletrava. (Normélia Maria Pereira Batista, 2014).

E continuou a narrar:

É o melhor método do mundo, a tabuada e assoletrar. Esse método é muito bom. Eu às vezes ensinava, sabe o que era que eu fazia? Por causa da supervisão, aí quando via, ói a supervisora! Aí a gente [refere-se às professoras] tinha que tá com tudo em dias, né? Tudo direitinho. Aí eu pegava, fechava a porta, ensinava assoletrando. [risos]. Meus alunos de primeira série quando fazia triagem no mês de junho, nunca fiquei com... menos de cinquenta por cento sem saber ler. A vez a minha colega dizia: - Normélia, você se arrisca muito. Ela pode uma hora ir tomar uma lição e o menino vai dizer assoletrando. Eu dizia: - mais é como eles... era mesmo assim, aquilo era notório, como eles aprendiam a ler assoletrando. Num instante eles aprendia. (Normélia Maria Pereira Batista, 2014).

Sobre as monitorias referentes ao ensino, Terezinha de Jesus também rememorou:

Quando eu tava ensinando... melhorou muito. Tinha aquelas coordenadoras... da SEED, [refere-se à Secretaria de Estado da Educação] da DRE, [refere-se à Diretoria Regional de Educação], né? E assim, muitas [refere-se às professoras] ficaram com medo... ficaram com medo e faziam o que eles mandavam, né? Elas mandavam que a gente fosse pra classe com um... com uma... uma... uma aula... aula pronta, né?. (Terezinha de Jesus Melo, 2014).

Ainda referenciando às supervisoras e coordenadoras inerentes à equipe pedagógica da Secretaria de Estado da Educação (SEED), têm-se Maria da Conceição que ressaltou:

Lá [em Itaporanga D’Ajuda] a gente tinha a orientação da supervisora. Que lá era supervisora. Quando eu vim pra aqui [refere-se à Aracaju] foi que já tinha a comissão toda, que era na equipe pedagógica. Eu trabalhava com a equipe. Com várias escolas a gente ia visitar, tudo, e recebi orientação através delas [das coordenadoras] como aplicar os testes, porque

antigamente era aquela coisa muito... Passe para o feminino, passe para o... Não tinha interpretação de texto logo no início, né? (Maria da Conceição Fiel, 2014).

De acordo com as narrativas de Normélia Maria, Terezinha de Jesus e Maria da Conceição, há que se considerar que na década de 1980, na cidade de Aracaju, as escolas, mais precisamente os professores, recebiam instrução e treinamento dos coordenadores da SEED, de como se posicionarem diante do ensino e respectivas exigências da época. Além disso, recebiam também a visita de supervisores nos espaços escolares, em especial nas salas de aula, com intuito de fiscalizar como estavam sendo instituídos os seus métodos de ensino. Tais supervisores educacionais serviam para denunciar, ou pelo menos deveriam, conforme os parâmetros da SEED, a forma como os professores ministravam suas aulas, caso estivessem utilizando de métodos e práticas educativas inadequadas. Porém, mesmo com todo este monitoramento destinado aos professores, percebe-se através das narrativas, a exemplo de Normélia Maria, que muitas práticas educativas foram alteradas, uma vez que elas não eram constituídas de acordo com as normas exigidas da época, mas da forma como essas professoras aprenderam enquanto alunas do curso primário, se apropriando de tais ensinamentos e reproduzindo-os. Neste sentido, também se tem Maria Paulina, que através de suas narrativas deixa transparecer indícios de ter se apropriado do método sintético, com o qual foi alfabetizada enquanto criança, fazendo uso do mesmo para os ensinamentos dos seus próprios alunos. Assim ela narra: “Ensinei a eles a ler, porque a gente tem que primeiro conhecer as letras, tem que se juntar as famílias das... das... da... das... das sílabas das famílias, né? Pra poder juntar, fazer frase, e eles aprender a ler [...]”. (Maria Paulina de Andrade, 2014). Ainda sobre as suas práticas educativas, Maria Paulina confessou não ter sido uma professora muito rígida, mas que:

[...] gostava de... dos deveres na hora certa feito, né? Gostava de uma fila quando fosse fazer... o... [gagueja] fosse pra o recreio, fosse tudo organizado, não viesse uhuuu da sala de aula pra derrubar tudo, as cadeiras às vezes as... caírem e se machucarem, né? [...] mas eu gostava muito de ordem, gosto ainda [...]. (Maria Paulina de Andrade, 2014).

Diante dessas narrativas, retifica-se que na década de 1980, na cidade de Aracaju, embora houvesse a obrigatoriedade entre os professores para ensinar aos seus alunos baseando-se no método analítico, existiam professores defensores do método sintético, os quais continuaram a utilizá-lo, acreditando na sua eficiência e eficácia. Mas, segundo Mortatti (2000a), ainda existiam aqueles professores que buscaram conciliar o método analítico-sintético ou sintético-analítico, tornando-se esta fusão conhecida como método misto ou eclético. Para Grisi, esse método tende a:

[...] reunir as simpatias gerais. Teoricamente, duas são as suas modalidades: a primeira consiste no ensino prévio das letras ou sílabas seguido imediatamente de suas combinações em palavras e sentenças; a segunda, na apresentação de frases e vocábulos que são imediatamente decompostos em sílabas e letras. (GRISI, 1946, p. 3-4).

Mesmo com a presença do método misto ou eclético, a disputa entre os defensores dos métodos sintético e analítico não cessou, mas foi perdendo as forças gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de sua própria relativização. Além disso, alguns professores passaram também a inteirar-se do método global, que tinha consigo preceitos do método analítico, mas de forma ampla, não se resumindo apenas à ordem mecânica de decomposição progressiva. Baseando-se na motivação e não nos conhecimentos psicolinguísticos, o método global partia de palavras conhecidas, frases escritas, contos, histórias, dentre outras variantes conhecidas pelos alunos, que depois de analisadas e fragmentadas, formavam novos vocábulos, mas sempre refletindo significados efetivos às palavras. Neste sentido, buscando dotar os seus alunos de motivação e criatividade, tem-se Izabel Fiel, que revelou que nas suas aulas “sempre preparava um cartazinho [para as aulas]. Eu gostava de sempre despertar interesse nas crianças [...]”. (Izabel Fiel Oliveira, 2014). E completa:

Eu gostava de passar os textos pra eles, ler com eles, ler junto com eles, e depois fazer perguntas pra ver quem entendeu melhor, e sempre se interessar pra ditar o que era que... [gagueja] o que o texto tava perguntando. Eu sempre gostei muito de ler os textozinhos. Textos fáceis, que entrassem na memória deles [refere-se aos alunos] que fosse difícil deles... fácil pra eles responderem. (Izabel Fiel Oliveira, 2014).

Ainda sobre os seus ensinamentos, Izabel Fiel ressaltou que:

Trabalhava assim, com famílias [tosse], por exemplo, palavra: tijolo. Eu sempre pegava, pra iniciar a palavra tijolo, pra explicar de onde vem o tijolo, e pra explicar sobre a construção. Depois eu escrevia todas as famílias da palavra e ia formando as palavras possíveis com aquelas famílias e me saía muito bem. [...] Por que eu gostava de trabalhar a palavra tijolo? Porque da palavra... Das famílias da palavra tijolo formava muitas palavras. (Izabel Fiel Oliveira, 2014).

E continuou a narrar:

Prestem atenção: vamos fazer com a mãozinha o eme? [faz o movimento com a mão]. Quantas vezes você levantou o dedinho? Três vezes. [...] o ene... com ene... Eu [gagueja] eu tomo como ponto de partida mamãe, que eu sei que mais você ama na sua vida é sua mãe. Então... a letra eme é a letrinha de mamãe, que você... Faça com o dedinho. Então... que a sala toda faça esse movimento. O ene? Navio. Meio de transporte. Então, vamos dizer: o ene, você só levanta o dedinho duas vezes [...] na tabuada, hoje nós fazemos assim... eu faço muito com eles. - Quatro mais dois. Quatro mais dois? Vamos dizer: você tá com quatro aqui dentro [bate no peito] ou aqui na cabeça [bate na cabeça], e o dois tá aqui fora [sinaliza com os dedos]. Vamos

juntar quem está lá dentro, quem está lá fora. Quatro [bate na cabeça], cinco, seis [sinaliza com os dedos]. (Izabel Fiel Oliveira, 2014).

Semelhante aos ensinamentos de Izabel Fiel tem-se Terezinha de Jesus, que através de suas narrativas, deixou transparecer o uso que fez do método tradicional, mas inteirando-o aos princípios do método global. Assim ela ressalta:

Eu preparava meu plano e ia pra classe. Explicava sempre. Eu fazia alguma coisa pra ele... pra descobri, pra eles ficarem curioso querendo saber o que é que eu, né? E depois da aula eu passava o dever de casa. No outro dia corrigia o dever de casa e continuava. Eu sempre misturava os métodos modernos e tradicionais. (Terezinha de Jesus Melo, 2014).

E completou:

Eu ensinava... Eu passava... primeiro eu conversava com eles [refere-se aos alunos], fazia aquele debate do assunto... do assunto que eu ia dá. Eles aí ficavam com vontade de saber o que era. Por exemplo, crase: - hoje vai ser aula sobre crase. – Quem sabe o que é crase? Eles aí diziam [gagueja]... uns diziam certo, outros diziam errado. Aí eu fazia... Aí eu preparava a aula, sabe? Aí ia escrever e ela [a turma] ia ouvir. (Terezinha de Jesus Melo, 2014).

Ainda sobre a fusão dos métodos, também vivenciou Maria Amélia. Assim ela narra:

Oi, quando a gente começa a ensinar, a gente começa a trabalhar, a gente tropeça um pouco, porque eu fiz assim, eu buscava um pouco do que eu aprendi com um pouco do... do atual... do atual [...] Eu já fazia um... já fazia um esquema. Já explicava aquilo com mais riqueza no detalhe, é... já ilustrava. Tinha... tinha alguma coisa assim pra gente ilustrar, já passava trabalhos, já fazia... Tinha as tarefas de casa. Tudo isso eu já fui... Já foi uma implantação já nova. (Maria Amélia Lima Andrade, 2014).

Através da conjectura dessas narrativas que aqui estão abancadas, pode-se perceber não só a forma como essas nove senhoras chegaram à docência, mas também a constituição dos seus saberes professorais. Essas professoras, que advieram de famílias simples, em sua maioria interiorana, constituídas geralmente por casais desprovidos de instrução, foram criadas vendo suas mães desenvolverem atividades do lar, e por muitas vezes atuarem profissionalmente como feirante, costureira e doméstica, e os seus pais, respectivamente, como lavrador, motorista, turbineiro e pedreiro, com exceção do pai de Terezinha de Jesus, que era fazendeiro<sup>55</sup>. Assim, em consequência destas constituições familiares, essas professoras tinham e têm em comum o nível econômico, em outros termos provenientes de uma classe baixa, vindo a sofrer alterações não muito significativas após elas terem se firmado na profissão docente. Ao tornarem-se professoras, mesmo ganhando pouco,

---

<sup>55</sup> Há que se considerar que aqui o termo fazendeiro refere-se a proprietário de terras, mas que não necessariamente tem altos lucros.

passaram a ter uma renda fixa, o que lhes garantiu independência financeira, mesmo que ainda em meio às dificuldades.

A constituição do *habitus* professoral neste estudo está praticando o exercício atrelado na maioria das vezes às suas experiências vivenciadas em salas de aula, ainda enquanto foram alunas do curso primário. Segundo Chartier (2000a, p. 26): “A apropriação, tal como a entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. Assim sendo, o exercício da apropriação ressaltado aqui nada mais é do que a maneira como cada professora se apropriou de um ensinamento que lhe foi dado em uma determinada época, adequando nele as suas ideias interpretativas, e reproduzindo-o para os seus alunos.

Ao apropriarem-se dos ensinamentos do curso primário, essas professoras constituíram uma representação daquela experiência vivida, projetando-a não só para si, mas também para os outros. Aprendendo e ensinando, ou vice-versa, este processo pode ser entendido também como um reflexo de influências advindas não só de uma estruturação escolar, mas também de uma cultura familiar, que perduram dentre as instituições escolares nas quais os sujeitos desenvolvem suas habilidades e, assim, as suas próprias carreiras docentes. Segundo Catani (1997), esta concepção se constitui durante o decorrer da “história” vivida e experienciada de cada sujeito. Sobre a constituição das práticas educativas, entendidas pela autora como práticas docentes, ela afirma que:

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional. (CATANI, 1997, p. 34).

Nesta perspectiva, com base nas narrativas que se enveredam pela vida tanto escolar quanto profissional destas nove senhoras, e com o sentido de interpretá-las em prol de uma História da Educação sergipana vista de baixo, o que me foi possível perceber foram as distintas formações entre elas, que as levaram ao mesmo destino profissional. Segundo Jim Sharpe apud Burke (2011, p. 54) “[...] a história vista de baixo abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história”. Embora essas senhoras tenham exercido a profissão docente, nem todas estavam aptas para isso. De acordo com a página oficial do Ministério da Educação, ao referenciar a primeira LDB de Nº 4.024 do ano de 1961, fica claro que para se exercer o magistério, em especial no ensino primário,

era preciso no mínimo ter formação em escola normal de grau ginásial, como se pode observar através dos artigos 52 a 54, próprios do Capítulo IV, intitulado *Da Formação do magistério para o ensino primário e médio*. Assim institui o documento:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial. Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário. (BRASIL,1961).

Dez anos após a implantação da primeira LDB, através da sua sucessora, a LDB de Nº 5.692 do ano de 1971, fica claro que da década de 1970 a pouco mais da metade da década de 1990, décadas regidas por ela, uma vez que a última LDB só é implantada no ano de 1996, as requisições para se exercer o magistério se assemelhavam às da LDB de 1961, pois também era preciso no mínimo ter concluído o 2º grau, como se pode observar através do artigo 30, próprio do Capítulo V, intitulado *Dos professores e especialistas*. Assim institui o documento:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL,1971).

Embora o artigo 30 da LDB de 1971, deixasse claro como deveria ser regulamentado o trâmite para o ensino, em especial, a formação mínima para o exercício do magistério, através das narrativas das professoras percebe-se que, na prática, na década de 1980 na cidade de Aracaju, não era bem isso o que acontecia. Diante das nove senhoras, no início de suas carreiras, a maioria delas, por já ter concluído o segundo grau ou até mesmo o curso pedagógico, pôde atuar legalmente como professora polivalente, uma vez que se enquadrava dentro das normas estabelecidas e exigidas pela lei já citada. Mas, entre elas, também existiam aquelas que só tinham estudado até a quarta série do ensino primário, e mesmo assim, iniciaram suas atividades como professoras, da mesma forma que as outras. Estas últimas, mesmo tendo concluído depois de alguns anos os seus estudos, através do Exame de Madureza e do Exame de Supletivo, quando iniciaram suas atividades

profissionais, enquanto professoras, não se enquadravam nas exigências da lei que regulamentava a docência, e, assim sendo, não poderiam ter sido aceitas como tal.

Essas professoras, que adquiriram conhecimentos através de formações distintas, representadas pelo curso primário, ou até mesmo pelo curso pedagógico, técnico, superior, ou ainda pelo Exame de Madureza e de Suplência, para o cenário docente sergipano parece não ter havido diferenças, uma vez que suas respectivas formações as conduziram ao ensino polivalente, ratificando, com isso, a grande lacuna entre o que exigia a legislação e o que muitas vezes era praticado. Dentre algumas das contradições que referenciam a teoria e a prática, tem-se como exemplo as nomeações de Maria Paulina e Maria da Conceição como professoras. Elas, que só tinham estudado até a quarta série do ensino primário, assumiram salas de aula, não por estarem legalizadas ou aptas à profissão, mas para suprir uma necessidade do Estado, em virtude da escassez docente. Neste contexto, ainda se tinha espaço para os “apadrinhamentos”<sup>56</sup>, como foi o caso de Maria Leozira, que trabalhava como feirante, e por passar dificuldades acabou sendo nomeada como professora, mesmo sem vontade e/ou preparo para atuar na docência.

Ao terem iniciado suas atividades profissionais sem a devida formação adequada, não só no que diz respeito ao seu sentido legal, mas da postura, da ética, do conhecimento do que se ensinava, dentre outros aspectos, o que se pode deduzir através das suas representações narrativas é que essas professoras tiveram dificuldades em ensinar aos seus alunos de forma apropriada. Mostrando-se quase sempre despreparadas (em relação ao que e como deveria ser ensinado, e o que e como de fato foi), elas geralmente conduziam o ensino de forma mecânica, embasadas apenas em conhecimentos e métodos com os quais foram educadas. Mesmo com algumas delas tendo revelado obter nível superior, como é o caso de Ana Lúcia (Pedagogia), Maria Luíza (Pedagogia), Maria Amélia (Pedagogia) e Maria Leozira (Letras/Português), ainda assim mostravam-se despreparadas para o ensino, pois, através de suas próprias narrativas, pode-se perceber as incongruências, através dos erros de concordância verbal, nominal, dentre outras características da língua portuguesa<sup>57</sup>.

Tais incongruências não foram percebidas por mim enquanto fui aluno do ensino primário, mesmo tendo vivenciado uma educação exercida na mesma cidade e década em que essas professoras vivenciaram e atuaram. Assim, embasando-me no que elas revelaram, e no

---

<sup>56</sup> Neste caso, o apadrinhamento corresponde à ajuda, proteção.

<sup>57</sup> Ao trazer à luz fragmentos de incongruências vivenciadas e narradas pelas professoras pesquisadas, ratifico que o interesse aqui não é demonstrar ou expor as mesmas em relação àquilo que a língua oculta considera errado, mas mostrar como as normas muitas vezes não são seguidas dadas à realidade, assim como as condições de formação daqueles que fizeram a educação em uma determinada época e em um determinado lugar.



que eu vivenciei enquanto aluno do curso primário, percebo que na década de 1980, em Aracaju, existiam outras professoras que desenvolviam outro tipo de educação, a exemplo daquelas que me ensinaram, como Dona Bernadete e Dona Lourdes. Estas disparidades percebidas nas práticas educativas das professoras pesquisadas podem ser entendidas como deficiências de formação e atuação, que vão se sucedendo, não sendo corrigidos, e assim se repetindo de geração em geração, de forma que a educação se constitua um campo deficiente.

Neste sentido, fica claro que todas as inconsistências docentes correspondem há um legado que repercute de forma negativa na educação, em seus vários aspectos. De acordo com Campos (2002), no Brasil, os primeiros professores referentes ao ensino das primeiras letras, após Marquês de Pombal expulsar os jesuítas no ano de 1759, foram os membros das outras ordens de cunho religioso, representados pelos capelães de engenho e alguns “mestres-escolas”<sup>58</sup>, os quais, mesmo sendo considerados como leigos, eram nomeados para suprir os lugares vagos destinados à instrução. Diante disso, a autora ratifica que esses “mestres” deixaram como herança, além do desprestígio da profissão docente, a sua má remuneração e possíveis improvisações no sistema educacional. Pouco mais de dois séculos posteriormente à expulsão dos jesuítas, mais precisamente na década de 1980, percebe-se que na cidade de Aracaju essa herança continuou a refletir no espaço escolar. Tais inconsistências, diante da legislação que, mesmo se fazendo presente, era por muitas vezes desconsiderada em prol do conhecido “jeitinho brasileiro” que possibilitou a muitos indivíduos se tornarem professores, mesmo não estando esses legalizados e/ou aptos para isso, fazem com que o desprestígio continue, embora permaneça a dúvida de que, se assim não fosse, o campo estratégico poderia ser ainda mais deficiente.

Diante de todo este contexto revelado, pode-se assegurar que todas essas narrativas, aqui abancadas e interpretadas, trazem consigo potencialidades que contribuem significativamente para a historiografia sergipana. Essas narrativas, as quais dão a ler sobre as práticas que um dia foram constituídas e vivenciadas por essas professoras, correspondem na realidade a práticas discursivas, que segundo Foucault (2012, p. 144) refletem em “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Neste sentido, entende-se que as práticas discursivas, fruto das relações de poder, estabelecem entre os sujeitos as suas próprias

---

<sup>58</sup> No período colonial, as práticas destinadas ao processo de escolarização eram constituídas, na maioria das vezes, dentro dos engenhos ou das fazendas, pelos padres, capelães de engenho ou pelos mestres-escolas, contratados para esta finalidade.

maneiras de ser e agir. Estes discursos proferidos pelas professoras, representados por suas próprias narrativas, também são conhecidos como um conjunto de enunciados, uma vez que imprimem os seus vocabulários, sintaxe, estrutura lógica e/ou organização retórica. Para Foucault (2012, p. 147), esses enunciados podem ser entendidos como “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos, para as quais preparamos circuitos preestabelecidos [...]”. Assim sendo, todos os enunciados presentes nas narrativas, e conseqüentemente nas práticas discursivas das professoras, traduzem o que elas consideram como suas “verdades”, as quais foram instituídas dentre os tempos e espaços vivenciados.

Todas estas informações, aqui representadas e dadas a ler, podem e devem ser consideradas como um dado respeitável para a História da Educação, mais precisamente para a História da Educação sergipana, pois, além de revelarem um discurso que conjectura a formação de saberes professorais distintos, trazem à luz posicionamentos políticos, assim como as suas relações de poder. Em meio a este cenário, torna-se importante deixar claro que as práticas discursivas representadas pelas professoras, as quais serão desenvolvidas em pesquisas futuras, vão além dos percebidos através das fontes documentais. Enquanto estas últimas registram de forma burocrática o que um dia foi ou deveria ter sido feito legalmente, os discursos proferidos pelas professoras revelam suas próprias práticas educativas, as quais nem sempre condiziam com o que instituía a lei. Assim, através das narrativas dessas nove professoras, que trazem consigo potencialidades que devem ser identificadas e somadas às outras fontes, foi possível entender aspectos da História da Educação sergipana.

No decorrer da pesquisa, foi possível atentar-se para vários pensamentos de Foucault (2012), dentre eles, para uma realidade não objetiva, e principalmente sobre o poder que as narrativas têm em proporcionar uma rede conceitual, que favorece as interpretações de determinadas práticas. Para essa pesquisa, se não fossem as narrativas das professoras, alguns meandros do que ocorreu dentro do seio da própria História da Educação sergipana não poderiam jamais ter sido decifrados. Diante disso, pode-se perceber, cada vez mais, que as grandes teorias, conhecidas como teorias totalizantes, vão perdendo espaço para estes outros modos de operação historiográfica, os quais se tem na história local, dos indivíduos, de determinadas instituições escolares, de um determinado tempo e espaço, dentre outros elementos, que favorecem ainda mais o fazer historiográfico. Assim sendo, pode-se perceber ainda o que Foucault (2012) revela como autonomia dos discursos. Por certo, a verdade não existe, e não há uma preocupação com ela. Por outro lado, verdades são formuladas, tecidas,

não necessariamente de uma verdade maior, mas em busca de uma cientificidade de uma narrativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: a imagem foi revelada**

O quebra-cabeça, como já explicado, é um jogo que geralmente contém peças de diferentes tamanhos, formatos e cores. Com intuito de formar um todo, cada uma de suas peças, ao ser encaixada, tem uma função específica, dando a ver fragmentos de um cenário que, ao ser montado, traz à luz as representações daquilo que ele reflete. Para que isso ocorra, é fundamental que todas as suas peças sejam encaixadas em seus devidos lugares. Desta forma, fica claro que montar um quebra-cabeça não é uma tarefa simples, fácil, principalmente quando este jogo traz impressos em suas peças muitos detalhes minuciosos e cores que ora se separam, ora se misturam, dificultando com isso o seu próprio processo de montagem. Assim, diante deste entendimento, ratifico que escrever esta dissertação foi realmente montar um grandioso quebra-cabeça, o qual tem como peças principais as memórias/narrativas de nove professoras. Mas, em meio a essas peças, existem tantas outras que envolvem esse jogo, a exemplo dos artigos, livros, dissertações, teses, documentos oficiais, dentre outras, sendo essas não menos importantes que as principais. Todas essas peças utilizadas, as quais inicialmente encontravam-se embaralhadas, depois de analisadas e interpretadas refletiam um cenário da educação primária na cidade de Aracaju, na década de 1980.

Para a montagem desse quebra-cabeça, a década de 1980 pode ser entendida como o seu ponto de partida e ao mesmo tempo o seu ponto de chegada. Entretanto, algumas digressões foram feitas, principalmente a partir das narrativas dos sujeitos desta pesquisa, revelando outros tempos que, se não têm uma relação direta com o cronótopo estabelecido, ecoam em seus modos de educar. Com as peças possíveis em mãos, dei início então à montagem desse jogo, abancando a sua primeira peça, representada pela minha própria memória. Por ter sido aluno do curso primário na década de 1980 na cidade de Aracaju, essa peça pôde expor fragmentos das minhas vivências escolares, ou ao mesmo tempo, refletir as práticas educativas vivenciadas e experienciadas por mim. Embora a minha memória não seja objeto desta pesquisa, ela foi muito propícia, uma vez que, além de revelar as minhas experiências escolares, também deram a ver práticas educativas instituídas no ensino tradicional por professoras atuantes na época, dentre outras peculiaridades da cultura escolar sergipana, semelhantes àsquelas reveladas em páginas sucessoras pelos sujeitos dessa pesquisa, no caso, pelas nove professoras entrevistadas.

Com a primeira peça do jogo abancada, passei a acentuar cada vez mais o meu olhar para os fatos educacionais no Estado de Sergipe, em especial para aqueles ligados ao cronótopo da pesquisa. Nesta perspectiva, comecei a me envolver com maior intensidade com todas as peças possíveis do jogo, sempre atento para aquelas que eu ainda não tinha, mas que poderia buscá-la com outros pesquisadores/montadores, ou em jogos que refletissem imagens semelhantes ao meu, ou ainda com aquelas pessoas anônimas, as quais um dia vivenciaram e experienciaram o que eu estava pesquisando. Assim, estava eu destinado a montar um quebra-cabeça com imagens refletidas pela História da Educação, mais precisamente pela História da Educação sergipana, e embasada nos pressupostos da História Cultural.

Por ter a minha primeira formação profissional em Turismo, eu precisava cada vez mais me apropriar do contexto que envolvia a pesquisa, e, assim sendo, resolvi, por uma necessidade, elaborar um mapeamento referente às pesquisas destinadas à História da Educação sergipana, com intuito de compreender cada vez mais e melhor os modos, as formas, objetos, objetivos, métodos, referenciais teóricos e metodológicos utilizados pelos pesquisadores, envolvidos com a composição de uma historiografia, em especial, voltada ao Estado. Esse mapeamento, o qual me concedeu todo o suporte necessário para que eu desse andamento à pesquisa de forma segura, foi registrado, pois além de fazer parte diretamente do processo de construção deste cenário, poderá servir de forma significativa para outros pesquisadores, principalmente para aqueles que se encontrem na mesma situação em que eu me encontrava no início da montagem desse cenário.

Com o intuito de montar um cenário a partir de uma História da Educação vista por baixo, fui em busca de uma das peças mais importantes desse quebra-cabeça: as nove professoras entrevistadas que, através do evocar de suas memórias e conseqüentemente das formulações de suas narrativas, delinearam o verdadeiro formato desse jogo, intitulado *A memória revelando práticas educativas: representações da configuração docente na cidade de Aracaju – década de 1980*. Assim sendo, a referente pesquisa foi montada com o intuito de que, no final, ela pudesse refletir uma imagem de como foram estabelecidos os saberes e modos de educar entre as professoras atuantes nas cinco primeiras séries do ensino escolar, em meio ao tempo e espaço já citados. Para que isso viesse a ocorrer, precisei manusear outras peças, a exemplo do material bibliográfico, do Decreto Nº 4.244/1942 e da LDB (1961, 1971). Neste caso, as memórias/narrativas das professoras foram essenciais, pois sem elas, esse cenário jamais teria sido montado e revelado como de fato o foi.

Antes de partir para o manuseio das peças principais, ou seja, para ouvir as professoras contarem suas “histórias”, em especial aquelas voltadas às suas atividades

profissionais, busquei embasar-me no “referencial teórico”, o qual me revelou os caminhos que poderiam ser seguidos, assim como muitas outras peças/autores que estavam atreladas a ela, dentre elas, Roger Chartier (2002), Halbwachs (2006) e Foucault (2012). Além dessas, embasei-me também em outra peça: no “referencial metodológico”, o qual também trouxe, atreladas a si, outras importantes peças, a exemplo de Alberti (2004) e Bertaux (1980). Todas elas foram de extrema importância para a composição desse cenário, pois me proporcionaram, através dos seus reflexos de imagens, o entendimento das práticas, representações, apropriações, memória coletiva, práticas discursivas, além da metodologia da história oral e do critério de “saturação”, respectivamente. Ao começar a encaixá-las, tive a certeza que a imagem, embora se apresentasse muito embaçada, estava sendo montada da melhor forma possível, pois essas peças encaixavam-se de uma maneira tão natural em suas combinações, que me passavam segurança enquanto montador/pesquisador. Assim, pude partir para o encaixe das peças principais, ou seja, das memórias/narrativas das professoras, consideradas como as representações de uma “história” vivida.

O “ouvir contar” das narrativas, no caso as das velhas professoras, o qual se constituiu por conta de uma série de lembranças individuais que, por se assemelharem, fizeram-se coletivas, foi um dos meus principais deleites. Atentando-me para estas peças, mais precisamente para as suas narrativas, que ilustraram fragmentos vivenciados e experienciados desde uma infância simples e geralmente sofridas até a última fase de suas vidas conhecida como a própria velhice, pude perceber como se configuraram os seus saberes, os quais as conduziram para a prática professoral. Foi ainda através de suas revelações que percebi as suas apropriações, formações e conseqüentemente seus posicionamentos, que alicerçaram suas identidades enquanto pessoas, mais precisamente enquanto professoras.

A partir dos pressupostos não somente da História Cultural, mas da micro-história, ou ainda da história vista de baixo, foi possível perceber que, inteiradas as outras peças aqui reveladas, as narrativas quando encaixadas passaram a refletir imagens da educação sergipana na década de 1980 na cidade de Aracaju, de forma que nenhuma outra peça refletiu. Enquanto as peças oficiais traziam em seus formatos as cores constituídas pelas normativas, as peças em formato de narrativas traziam o contrário, ou seja, traziam as cores do que foi vivenciado, experienciado, o que nem sempre condizia com o que as peças oficiais estabeleciam, de modo que encaixá-las se tornou fundamental para revelar uma imagem mais detalhada, com mais matizes e minúcias.

Um exemplo desta realidade foi o convite, feito pelo Governador Lourival Baptista, para que Maria Paulina, mesmo só tendo estudado até a 4ª série do ensino primário,

assumisse uma sala de aula, indo de encontro ao que ditava a LDB, tanto de 1961, quanto a de 1971. Este mesmo exemplo assemelha-se ao de Maria da Conceição, que assumiu uma sala de aula, tendo estudado também até a 4ª série do ensino primário, e ainda ao de Maria Leozira, que era feirante, e por passar dificuldades foi convidada a ser professora, mesmo sem ter o mínimo de preparação para ensinar. Esses pontos importantes percebidos e já interpretados dentre as narrativas, assim como tantos outros revelados por todas as professoras, não poderiam ser identificados apenas através das peças oficiais, uma vez que elas, por si sós, não favoreceriam a tal entendimento. Assim, fica clara então a importância das inteirações dessas peças, pois, através delas, pode-se perceber que, entre o requerido e o praticado, há elementos que não constam na historiografia, e por isso devem ser registrados a fim de que se possa compreender como se delineou de fato a educação, neste caso, a sergipana.

Ainda diante dessas peças ressaltadas e da imagem que elas me fizeram enxergar, pude perceber que, embora o que eu buscasse fosse as revelações dos saberes e modos de educar constituídos entre as professoras entrevistadas, independentemente das matérias que elas ensinavam no polivalente, houve uma possível predileção entre elas, em narrar sobre os seus métodos de alfabetização. Ao contarem suas “histórias”, as professoras enfocaram, na maioria das vezes, como ensinaram os seus alunos a ler e escrever, quase não dando atenção aos seus ensinamentos referentes aos cálculos, e em nenhum momento aos outros conteúdos curriculares a exemplo da Geografia, História e Ciências, mesmo tendo sido questionadas. Desta forma, estas ações me fazem pensar que o ensino, a partir da ótica dessas professoras, privilegiava o ler e escrever em detrimento de outras habilidades, uma vez que o aluno, quando alfabetizado, poderia aprender de forma mais rápida os outros tipos de conhecimentos. Estarei certo?

Ao privilegiarem o ler e escrever, na cidade de Aracaju na década de 1980, a maioria dessas professoras primárias costumava ensinar aos seus alunos através do método sintético, mesmo sendo esse considerado ultrapassado para a época, sendo, inclusive, objeto de fiscalização da Secretaria de Estado da Educação. Ficou claro nas entrevistas que, embora no Estado de Sergipe houvesse uma equipe pedagógica destinada ao treinamento das professoras para ensinarem os seus alunos utilizando o método analítico, havia professoras que, por considerarem oportuno, desrespeitaram os normativos em nome de velhas práticas, ratificando com isso a apropriação que fizeram referente aos ensinamentos recebidos enquanto alunas do curso primário. Foi por isso que detectei a prevalência da adoção do método sintético, bem como aquelas professoras que fizeram uso de outros métodos, a

exemplo de Izabel Fiel, que revelou ter ensinado aos seus alunos através do método global, que embora se embasasse no método analítico, não se resumia à sua ordem mecânica.

Através das peças que representam os documentos oficiais, mais precisamente as narrativas, pude perceber que o sistema educacional brasileiro teve métodos de ensino específicos exigidos pela legislação, embora eles não tenham sido seguidos como preconizados. Tal (des)cumprimento talvez tenha razão de ser quando analisados sob esta forma de pesquisa aqui realizada, que alia o concebido e o praticado. Isso porque o que ficou claro foi que não adianta recomendar um método, por mais bem-sucedido que seja em outros cronótopos, se ele não tem ressonância nas experiências vividas, o que resulta ora em um descumprimento, ora em uma adaptação do modo de educar. Não há como desconsiderar a formação que tiveram as professoras, que não necessariamente está ligada ao curso pedagógico ou até mesmo à licenciatura, mas que está estreitamente ligada ao seu próprio processo de escolarização primária e ao seu meio familiar e cultural. Por certo, existiam professores/as que faziam jus aos ensinamentos aprendidos no curso de magistério, sem contar com aqueles/as que associavam à sua própria prática docente, elementos de um e de outro meio, o que me legitima para afirmar que a história tem muitas nuances, e cada nuance muitos matizes, e cada matiz muitos olhares que a ela se destinam. Enfim, a história tem muitas perspectivas, e para cada uma delas, uma forma nova de abordagem que vai surgindo, se sedimentado e sendo apropriada pelos pesquisadores que com ela querem contribuir.

Neste sentido, tais acontecimentos particulares não foram localizados por si sós, mas pelo que revelaram do campo em que ocorreram. Assim como Lawrence Stone fez em *The revival of narrative*, o que busquei foi “tentar mapear as mudanças observadas de maneira histórica”. (STONE apud BURKE, 2011, p. 337). O que por certo vai ao encontro do que sinalizou Burke em *A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa*: a narração de uma história sobre pessoas comuns no lugar em que vivem, ou seja, a micronarrativa é um dos “modelos” hoje postos em prática no fazer historiográfico e visa alargar as suas perspectivas e consequente legitimação. A história factual, a narrativa sequenciada, a história contada a partir das estruturas, são momentos da escrita da história que têm um sentido e uma razão de ser, mas que não se fecham a outros olhares e a outras abordagens, a exemplo da história vista de baixo, da história das mulheres, da história oral, da história das leituras, da história do corpo, da história dos anônimos, da micro-história, dentre outras que já compõem o rol metodológico encabeçado pela História Cultural.

Além disso, Larrosa de fato tinha razão ao afirmar em *Notas sobre narrativa e identidade*, mais precisamente sobre a *La trama narrativa de la experiencia y de la identidad*:



No es que mi conducta se derive de qué soy, sino que los atributos que me caracterizan se derivan de quién soy, de mi forma de vivir lo que me pasa. Por eso, a la pregunta de quién somos sólo podemos responder contando alguna historia. Es al narrarnos a nosotros mismos en lo que nos pasa, al construir el carácter (el personaje) que somos, que nos construimos como individuos particulares, como un quién. (LARROSA apud ABRAHÃO, 2004, p. 18).

Eis, então, que dei a ver uma página da História da Educação sergipana, mais precisamente aquela que, embora modesta, registra como se estabeleceram alguns dos saberes e modos de educar entre as professoras atuantes nas cinco primeiras séries do ensino escolar, na cidade de Aracaju, em meio à década de 1980. Eis, ainda, que ao construir esta trama, construí a minha própria continuidade ou descontinuidade, isso porque, como sinaliza Larrosa, a história das nossas vidas depende do conjunto de histórias que ouvimos e do modo como elas contribuem com a construção das nossas. Assim, eis a imagem revelada.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ANDRADE, André Augusto. **Félix D'Ávila e o campo da educação física em Sergipe (1958-1979)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju/SE, 2014.

ARAUJO, José Carlos Souza. Haveria uma antropologia infantil na modernidade? **Revista educação em questão**. Natal, v. 36, n. 22 p. 74-113, set/dez. 2009.

AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **Grafia da Vida: Reflexões e experiências com a escrita biográfica**. São Paulo: Letras e Voz, 2012.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar e cultura de escola. In: FERREIRA, António Gomes. (Org.). **Escolas, culturas e identidades**. Coimbra: Ediliber, 2004. (v.1).

BERNARDES, Vanessa Cuba. Um estudo sobre a Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925). **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n. 1, p. 1-17, 2008.

BERTAUX, D. **L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités**. Cahiers Internationaux de Sociologie, LXIX, p. 197-225, 1980.

BISPO, Alessandra Barbosa. **A educação da infância pobre em Sergipe: a cidade de menores "Getúlio Vargas" (1942-1974)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244 de 8 de abril de 1942**. Rio de Janeiro: Presidência da República - Lei orgânica do ensino secundário, 1942.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 9 set. 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 9 set. 2013.

- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929 – 1989: A revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.
- BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- CAMPOS, M. C. S. D. S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In CAMPOS, M. C. S. D. S.; SILVA, V. L. G. D. (Eds.), **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 13-37.
- CATANI, Denise Bárbara et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo, Escrituras:1997.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2ª Ed. Trad. Maria Manuela Galhardo. Algés – Portugal: Difel, 2002a.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002b.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para educar: Colégios-internatos no Brasil (1840-1950)**. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador/BA, 2012.
- COSTA, Silvânia Santana. **Espaços construídos, posições ocupadas: história docente de José Calasans Brandão da Silva em Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2011.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de [et al.]. A legislação como fonte para a História da Educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes Faria de [et al.]. **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.
- FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa: Presença, 1989.
- FONTOURA, Helena Amaral da; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro; CHAVES, Iduina Mont' Alverne (Org.). **Espaços formativos, memória e narrativas**. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2012.
- FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1984.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.) Dossiê Alfabetização e Letramento. Educação: **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, UFSM, v. 32, n. 1, 2007.

- FRAGO, Antonio Viñao. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.** Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, n. 7, p. 93-110, 2000.
- FREIRE. Paulo. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho D'água, 2002.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Educação, trabalho e ação política: sergipanas no início do século XX.** Tese (Doutorado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.
- FREITAS, Itamar. **A escrita da História na “Casa de Sergipe” – 1913/1999.** São Cristóvão. Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira 2002.
- GRISI, Rafael. **O ensino da leitura: o método e a cartilha.** Educação, São Paulo, v. 32, 36-90, 1946.
- GUARANÁ, Armindo. **Dicionário Bibliográfico Sergipano.** Governo de Sergipe/ Rio de Janeiro. Pongetti. 1925.
- HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista brasileira de Educação**, nº 14, Rio de Janeiro, May/Aug. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200007&script=sci_arttext)>. Acessado em 25 de abr. 2015.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** 2. ed. Trad. Beatriz Sidou. Centauro: São Paulo, 2006.
- HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>. Acessado em: 18 de jan. 2015.
- IZQUIERDO, Iván. **Memória.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- KUREK, Deonir Luís. Essas coisas do imaginário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz, EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís (org.). **Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras.** São Leopoldo: Oikos, 2009.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: \_\_\_\_\_. **História e memória.** 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.
- LIMA, Solyane Silveira. **“Recrutá-los Jovens”:** A Formação de Aprendizes Marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte/MG, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2013.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. In: **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 105-114.
- LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.
- MELO, Sônia Pinto de Albuquerque. **Representações das práticas de leitura de normalistas do Instituto de Educação “Rui Barbosa” durante as décadas de 60 e 70 do século XX**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2009.
- MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; VALLE, Ione Ribeiro. professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 199-228, set./dez. 2012.
- MORO, A. R. P. Ergonomia da sala de aula: constrangimentos posturais impostos pelo mobiliário escolar. **Revista Digital**. Buenos Aires, año 10, nº 85, Junio de 2005. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/edf85/ergon.htm>>. Acesso em: 18 de out. 2013.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. Cadernos CEDES, Campinas, ano 19, n. 52, p. 41-54, 2000a.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Ed; UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000b.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. In. SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2014.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo. Editora Unesp, Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Historiografia educacional sergipana: uma crítica aos estudos de História da Educação/NPGED**. São Cristóvão/SE: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003.
- NORA, Pierre. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dezembro de 1993.
- NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. 2. ed. São Cristóvão. Editora UFS, Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. In: **Revista brasileira de História**, v. 15, n. 29, São Paulo, 1995.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias**. São Paulo: Editora UNESCO, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília, julho de 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

SANTOS, Fábio Alves dos. Professores do século XIX na “História da Educação em Sergipe” de Maria Thetis Nunes. In: VII Semana de História / UFS: **Anais** “A Historiografia de Maria Thetis Nunes”. Sergipe / São Cristóvão, 2004a.

SANTOS, Laísa Dias; SILVA, Rony Rei do Nascimento. **Dos castigos e da disciplina:** práticas escolares no território sul sergipano. São Cristóvão/SE Brasil: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. 20 a 22 de setembro, 2012, p.5.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da Modernidade:** a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926). Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 10. ed. Campinas, SP, Autores associados 2008.

SILVA JÚNIOR, Murilo Gomes da. **Historiografia da cultura escolar:** a produção do mestrado em educação da Universidade Federal de Sergipe (1998-2010). Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2012.

SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SILVA, Patrícia de Sousa Nunes. **Antonio Garcia Filho (1941-1999), um intelectual engajado.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju/SE, 2012.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Decorar, lembrar e repetir, In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **História da educação:** Processos, Práticas e Saberes; São Paulo; Escrituras Editora, 1998.

SOUZA, R. F. de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do Século XX.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Antônio Lindvaldo. **História e historiografia sergipana.** CESAD. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2013.

SOUZA, Josefa Eliana. **Nunes Mendonça:** um escolanovista sergipano. São Cristóvão/Aracaju: UFS/Fundação Oviêdo Teixeira, 2003.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial em Sergipe:** uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. Aracaju; Universidade Tiradentes, 2005.

**Universidade Federal de Sergipe.** Disponível em: <[http://bdtd.ufs.br/tde\\_busca/tdes-programas.php](http://bdtd.ufs.br/tde_busca/tdes-programas.php)>. Acesso e: 30 de mar. 2014.

**Universidade Tiradentes.** Disponível em: <<http://pped.unit.br/pesquisa/dissertacoes/>>. Acesso em: 30 de mar. 2014.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. 4. ed. Tradução: Alda Baltar, Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita. Experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 126-140, jan./jun., 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, L. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil, França, final do século XIX). Campinas/SP – Autores associados, 2005.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história**: avanços, desafios e limites. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo/SP, 2012.

## **FONTES ORAIS**

ANDRADE, Maria Amélia Lima. **Entrevista concedida a Anderson Teixeira de Souza**. Aracaju, 11/05/2014.

ANDRADE, Maria Paulina de. **Entrevista concedida a Anderson Teixeira de Souza**. Aracaju, 26/05/2014.

ARAGÃO, Maria Luiza Santos de. **Entrevista concedida a Anderson Teixeira de Souza**. Aracaju, 11/05/2014.

BATISTA, Normélia Maria Pereira. **Entrevista concedida a Anderson Teixeira de Souza**. Aracaju, 10/05/2014.

FIEL, Maria da Conceição. **Entrevista concedida a Anderson Teixeira de Souza**. Aracaju, 10/05/2014.

MELO, Terezinha de Jesus. **Entrevista concedida a Anderson Teixeira de Souza**. Aracaju, 20/05/2014.

MENEZES, Elda Maria. **Entrevista concedida a Anderson Teixeira de Souza**. Aracaju, 06/09/2014.

OLIVEIRA, Izabel Fiel. **Entrevista concedida a Anderson Teixeira de Souza**. Aracaju, 17/05/2014.

SANTOS, Ana Lúcia Menezes. **Entrevista concedida a Anderson Teixeira de Souza**. Aracaju, 24/05/2014.

SANTOS, Maria Leozira Chagas. **Entrevista concedida a Anderson Teixeira de Souza**. Aracaju, 11/05/2014.

## **APÊNDICES**



**APÊNDICE A** – Listagem das 208 dissertações catalogadas e publicadas no site institucional da UFS até o dia 11 de dezembro de 2014, produzidas através do NPGED.

*Ensino de história no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: as idéias de Agostinho Marques Perdigão Malheiro Filho (1850) e Américo Brasiliense de Almeida e Mello (1876) – Autor(a): Aaron Sena Cerqueira Reis; Os princípios políticos e a prática educativa do CESEP: processos formativos de uma ONG em Sergipe: 1988/1998 – Autor(a): Acácio Nascimento Figuerêdo; Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de jovens e adultos – Autor(a): Adenilson Souza Cunha Júnior; A educação ambiental no ensino superior: o que dizem os professores universitários – Autor(a): Adriano Sotero da Silva; A educação da infância pobre em Sergipe: a cidade de menores “Getúlio Vargas” (1942-1974) – Autor(a): Alessandra Barbosa Bispo; Produção coletiva do conhecimento na web 2.0: descrição e análise das plataformas zoho, google e sloodle e seus potenciais pedagógicos – Autor(a): Alessandra Conceição Monteiro Alves; O menor abandonado e delinquente em Sergipe: da instrução ao cárcere (1942-1974) – Autor(a): Alessandro Araújo Mendes; Relações com o aprender: um estudo sobre a aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental – Autor(a): Aline Cajé Bernardo; Sob as luzes das reformas pombalinas da instrução pública: a produção dicionarística luso-brasileira (1757-1827) – Autor(a): Álvaro César Pereira de Souza; A (trans)formação de oficiais da Polícia Militar de Sergipe – Autor(a): Amanda Freitas dos Santos Tobias; A trajetória histórica da formação em economia doméstica na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1952 a 1967) – Autor(a): Ana Carla Menezes de Oliveira; Formação de professores para o uso das tecnologias: o caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju São Cristóvão/SE 2007 – Autor(a): Ana Karina Correia de Oliveira; O pedagogo especialista em educação – origem e extinção na política educacional brasileira – Autor(a): Ana Luíza Melo de Almeida; Educação na imprensa católica: as representações do jornal a defesa sobre a formação da juventude (1961-1969) – Autor(a): Ana Luzia Santos; Sob a lente do discurso: aspectos do ensino de retórica e poética no Atheneu Sergipense (1874-1891) – Autor(a): Ana Márcia Barbosa dos Santos; Ensino e aprendizagem nos livros didáticos de história (1960/2000): que concepções apontam os exercícios? – Autor(a): Ana Maria Garcia Moura; Concepções de educação e de práticas docentes dos professores turismólogos de Cuiabá no Estado do Mato Grosso – Autor(a): Ana Paula Bistaffa de Monlevade; Transformações contemporâneas, impactos na formação do profissional no campo do direito: um estudo de caso na UFS (2001-2005) – Autor(a): Ana*

*Paula Machado dos Anjos; O Olhar do "outro" sobre si mesmo: as representações de América nos manuais de formação de professores no Brasil e na Argentina (1900-1913) – Autor(a): Analice Alves Marinho Santos; As tecnologias da informação e da comunicação e o trabalho intelectual docente na Universidade Federal de Sergipe – Autor(a): Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira; Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE) – Autor(a): Andrea Maria dos Santos Matos; O ensino de empreendedorismo no curso de graduação em administração da Universidade Federal de Sergipe: a ótica de seus docentes – Autor(a): Ângela Maria de Souza; As práticas pedagógico-educativas da educação do corpo no ensino primário em Sergipe – 1889/1930 – Autor(a): Angélica Jesus de Santana; Educação corporativa e as tecnologias da informação e da comunicação: o caso da Universidade Petrobras – Campus Salvador/Taquipe – Autor(a): Anicleide Pereira da Silva; Conflitos e saberes no início da carreira de professores de ciência e biologia – Autores(a): Ann Letícia Aragão Guarany; Felte Bezerra: um quartel de atividades lítero-científicas – Autor(a): Anna Karla de Melo e Silva; A difusão do ideário escolanovista em grupos escolares sergipanos (1934-1961) – Autor(a): Anne Emilie Souza de Almeida; Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961) – Autor(a): Anselmo Guimarães; Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da Universidade Federal de Sergipe - Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos – Autor(a): Antônio Carlos Nogueira Santos; Webquest no facebook: uma experiência no curso técnico em guia de turismo do IFS usando uma rede social como ambiente de ensino-aprendizagem online – Autor(a): Ártemis Barreto de Carvalho; A aquisição da língua inglesa usando as novas tecnologias da informação e comunicação: a apropriação do conhecimento – Autor(a): Artur André Martinez Campos; Alfabetização potencializada pela mediação digital na formação de alunos iniciantes do ensino fundamental: implicações político-pedagógica – Autor(a): Ayala de Sousa Araújo; Ludoterapia: uma estratégia da pedagogia hospitalar na ala pediátrica do Hospital Universitário da Universidade Federal de Sergipe – Autor(a): Carla Daniela Kohn; A prática pedagógica e a construção das identidades de gênero em escola da rede municipal de ensino de Aracaju – Autor(a): Carla Rezende Gomes; Formação de professores na educação pública a distância: um estudo no polo presencial "Senador Júlio César Leite" em Estância/Sergipe – Autor(a): Carlos Menezes de Souza Júnior; Instruir e educar: práticas de formação no Colégio "Jackson de Figueiredo" (1938-1980) – Autor(a): Carmen Regina de Carvalho Pimentel, Prática de ensino em pré-vestibulares populares: um estudo de caso do pré-universitário SEED – Autor(a): Cátia Matias dos Santos; Locke e a formação do*

gentleman – Autor(a): Christian Lindberg Lopes do Nascimento; *Educação e Literatura: Voltaire e a função educadora dos textos literários* – Autor(a): Christine Arndt de Santana; *A Escola de Química de Sergipe: o processo de formação de um campo profissional (1948-1967)* – Autor(a): Claudileuza Oliveira da Conceição; *A formação do professor de ciências contábeis: a importância do aprendizado para a docência* – Autor(a): Claudio Marcos Praxedes Dias; *Desafios da educação profissional e tecnológica: a experiência do curso superior de tecnologia em gestão de turismo do IFS* – Autor(a): Cristiane Santos Picanço; *A Universidade de Coimbra e a Reforma Pombalina de 1772* – Autor(a): Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes; *As leituras pedagógicas de Sílvio Romero* – Autor(a): Cristiane Vitória de Souza; *Civilizar, regenerar e higienizar: a difusão dos ideais da pedagogia moderna por Helvécio de Andrade 1911-1935* – Autor(a): Cristina de Almeida Valença; *A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) E a nova organização escolar: histórias e memórias da educação no município de Ibicarai /BA* – Autor(a): Daisy Laraine Moraes de Assis; *Currículo e educação física: processo em construção para a escola pública* – Autor(a): Damião Oliveira Santos; *Projeto UCA em Sergipe: análise da inclusão sociodigital e da formação continuada em serviço dos professores em uma escola da rede pública* – Autor(a): Daniele Santana de Melo; *Do ponto à forma: a disciplina desenho no Atheneu Sergipense (1905-1930)* – Autor(a): Danielle Virginie Santos Guimarães; *Do assentamento a universidade: a mulher camponesa no ensino superior* – Autor(a): Denice Batista da Silva; *Conhecimento e arte de educar: lições Lockeanas* – Autor(a): Denilson Melo Rodrigues; *A relação com saber: professores de matemática e práticas educativas no ensino médio* – Autor(a): Denize da Silva Souza; *Trajetória de Núbia Nascimento Marques: contribuições para a educação em Sergipe (1978-1999)* – Autor(a): Elaine Almeida Aires Melnikoff; *Mediação da aprendizagem colaborativa na EaD: percepções de tutores a distância* – Autor(a): Elaine dos Reis Soeira; *Nas trilhas da co-educação e do ensino misto em Sergipe (1842 – 1889)* – Autor(a): Élia Barbosa de Andrade; *A educação ambiental no ensino fundamental do Colégio de Aplicação - CODAP: concepções e práticas* – Autor(a): Eliane Terezinha Farias Domingues; *Tutoria a distância: uma reflexão acerca da epistemologia da prática docente no ensino online* – Autor(a): Elissandra Silva Santos; *A formação intelectual da elite sergipana (1822-1889)* – Autor(a): Eugênia Andrade Vieira da Silva; *Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo (1937 – 1965)* – Autor(a): Evelyn de Almeida Orlando; *Uma disciplina, uma história: cálculo na licenciatura em matemática da Universidade Federal de Sergipe (1972-1990)* – Autor(a): Fabiana Cristina Oliveira Silva de Oliveira; *Concepções pedagógicas de*

*educação física na revista Nova Escola (1986-2010): da adesão à educação pelo movimento à adequação aos PCNs – Autor(a): Fábio Luís Santos Nunes; Contribuições de Dom Luciano José Cabral Duarte ao ensino superior sergipano (1950 – 1968) – Autor(a): Fernanda Maria Vieira de Andrade Lima; Educação profissional em saúde: as percepções dos agentes comunitários de saúde no município de Itabaiana-SE – Autor(a): Flávia Priscila Souza Tenório; Ontologia marxista e educação física escolar: contribuições para o debate – Autor(a): Flávio Dantas Albuquerque Melo; Espaço da língua materna no ensino de língua estrangeira – Autor(a): Flávio dos Santos Guimarães; Imprensa e educação: a difusão das práticas escolares no Jornal Gazeta Socialista (1948-1958) – Autor(a): Geane Corrêa dos Santos; Implantação da educação a distância via internet na Universidade Federal de Sergipe: um conjunto de diretrizes – Autor(a): Genisson Alves da Fonseca; Autonomia e emancipação em Kant e Adorno: um paralelismo conceitual pela via pedagógica – Autor(a): Geraldo Freire de Lima; O círculo operário católico em Sergipe: práticas educativas e organização da cultura operária (1935-1969) – Autor(a): Gilvan Vitor dos Santos; Conhecimento e vida camponesa: a formação de engenheiros agrônomos pelo PRONERA no Estado de Sergipe – Autor(a): Gisele da Rocha Souza; Fenômeno bullying: um estudo de caso sobre a violência simbólica no Colégio de Aplicação de Sergipe – Autor(a): Gisele Millen Mendes; A gramática de Reis Lobato e o ensino de língua portuguesa no Brasil (1770-1828) – Autor(a): Giselle Macedo Barboza; Ambientes virtuais de aprendizagem análise das arquiteturas pedagógicas do curso de bacharelado em administração pública do CESAD/UFS – Autor(a): Givaldo Almeida dos Santos; A cultura material escolar: desvelando a formatação da instrução de primeiras letras na província de Sergipe (1834-1858) – Autor(a): Gláriston dos Santos Lima; A dimensão socioambiental na educação do campo em Vitória da Conquista – BA – Autor(a): Glauber Barros Alves Costa; Mapas conceituais nos cursos de formação de professores da UFS – Autor(a): Glauber Santana de Sousa; As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente – Autor(a): Glezia Kelly Costa Santos; Do ponto ao traço: projeto editorial e aprendizagem nos livros didáticos de história de Sergipe (1973-2007) – Autor(a): Hermeson Alves de Menezes; Preconceito, discriminação: mito ou realidade no contexto educacional – Autor(a): Inácia Maria Rodrigues do Nascimento; Educação ambiental na Escola Municipal Professora Neilde Pimentel Santos - Itabaiana/SE – Autor(a): Isabel Santana Santos; Jovens rurais no sertão sergipano: escolarização e identidades culturais – Autor(a): Isabela Gonçalves de Menezes; Políticas públicas e formação docente: um estudo dos Programas Gestar II e Progestão no município de Coronel João Sá – Autor(a): Jailda Evangelista do*

*Nascimento Carvalho; Classe multisseriada: uma análise a partir de Escolas do Campo do município de Coronel João Sá/BA – Autor(a): Jânio Ribeiro dos Santos; Educação e linguagem no quilombo urbano "Maloca": perspectivas pedagógicas e políticas a partir da pesquisa ação com crianças do ensino fundamental – Autor(a): Jaqueline Gomes dos Santos Teles; Violência doméstica e educação em Aracaju no século XIX (1855-1889) – Autor(a): Jeremias Romão de Brito; Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da história na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962) – Autor(a): João Paulo Gama Oliveira; O curso de formação de formadores da segurança pública na rede nacional de educação a distância: um estudo de caso no telecentro de Sergipe – Autor(a): João Ribeiro de Oliveira; Identidade profissional do docente de licenciatura em ciências biológicas da UFS: desvelando os significados de ser professor – Autor(a): Jobeane França de Souza; A contribuição da maçonaria para a prática educativa em Aracaju (1970-1980) - Autor(a): José Anderson Nascimento; Projeto Kidlink: educação e cidadania no ciber espaço – um desafio para a educação – Autor(a): José Carlos Santos; Produção de subjetividade no processo de ensino-aprendizagem de alunos de graduação: novas formas de ser e de aprender na era da informação – Autor(a): José Marcos de Oliveira Cruz; Jogo eletrônico educacional como um objeto de aprendizagem visando a aprendizagem significativa: uma experiência com a análise combinatória – Autor(a): José Walter Santos Filho; A reestruturação organizacional do modelo de saúde e o processo de educação permanente no SUS – Autor(a): Josefa Lusitânia de Jesus Borges; A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas – Autor(a): Josilene Souza Lima Barbosa; Entre bordados, cadernos e orações: a educação de meninas e as práticas educativas no orfanato de São Cristóvão e na Escola da Imaculada Conceição (1922-1969) – Autor(a): Josineide Siqueira de Santana; Caminhos pela liberdade do conhecimento: software livre no assentamento Moacir Wanderley - Quissamã (SE) – Autor(a): Josivan dos Santos Moura; A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama – Autor(a): Juliana Nascimento de Alcântara; Da medicina ao magistério: aspectos da trajetória de João Cardoso Nascimento Júnior – Autor(a): Jussara Maria Viana Silveira; Uma história do curso de ciências biológicas na Universidade Federal de Sergipe: para quê? o quê? para quem? como? (1969-1983) – Autor(a): Kátia de Araújo Carmo; Disciplinar, regenerar e punir: os caminhos do menor delinquente sergipano (1891-1927) – Autor(a): Kátia Regina Lopes Costa; Conteúdos conceituais nas coleções de história para o ensino médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do Programa Nacional do Livro Didático (1997- 2005)? – Autor(a): Kleber Luiz Gavião Machado de Souza; Representações*

*sobre indígenas em textos escritos e imagéticos de livros didáticos de história do Brasil (1920/2010) – Autor(a): Kléber Rodrigues Santos; A educação continuada na profissão contábil: um estudo de caso no CRC/SE – Autor(a): Kleber Silva de Araújo; Cálculo de área na vida e na escola: possíveis diferenças conceituais – Autor(a): Laceri Miranda Souza dos Santos; Família(s), escolarização e trajetória de jovens: da educação básica ao ensino superior público em Sergipe – Autor(a): Laís Santana Santos Souza; A formação do professor de língua inglesa e a legislação: o caso do curso de letras habilitação português-inglês da UFS – Autor(a): Laudo Natel do Nascimento; A educação ambiental na proposta de formação continuada de professores no estado de Sergipe – Autor(a): Leisitânia Nery Teixeira; As ordens religiosas e as práticas educativas em Sergipe Del Rey: uma ausência pedagógica – Autor(a): Léo Antônio Perrucho Mittaraquis; A educação política de Rousseau – Autor(a): Lidiane Brito Freitas; Identidade docente dos professores-alunos egressos do Programa Rede UNEB 2000: uma "teia" de múltiplos "fios" – Autor(a): Lilian da Silva Teixeira; Processos de recontextualização no ensino de ciências da Escola do Campo: a visão de professores do sertão sergipano – Autor(a): Livia de Rezende Cardoso; Patrimônio cultural e educação: um estudo das representações sobre educação patrimonial desenvolvidas em Aracaju - SE (1985 - 1991) – Autor(a): Luana Silva Bôamorte de Matos; Educação, saúde e sexualidade: revelações da inserção do projeto saúde e prevenção nas escolas em Aracaju – Autor(a): Luciano Rodrigues dos Santos; Desenvolvimento profissional de professor(a) e reflexividade na educação infantil: diário de aula e reflexão da ação pedagógica – Autor(a): Luciene Matos de Souza; Abordagem de gênero sobre a experiência de alunos integrantes do projovem urbano na cidade de Aracaju – Sergipe – Autor(a): Lucyana Sobral de Souza; De La Salle a Lacaster: os métodos de ensino na Escola de Primeiras Letras Sergipana (1825-1875) – Autor(a): Luís Siqueira; O papel do Jornal UFS na divulgação e alfabetização científicas – Autor(a): Luiz Amaro Ribeiro; Tempos de casas e labirintos: o lugar da avó na trajetória feminina em Lya Luft – Autor(a): Luiz Carlos Santos Prado; Ecos da modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926) – Autor(a): Magno Francisco de Jesus Santos; A figura dos professores nas histórias em quadrinhos: paralelos entre a produção de Maurício de Souza e Charles Schulz – Autor(a): Manoel Dantas Macedo Filho; Habitação "popular" de mercado: relações com o ambiente urbano na região metropolitana de Aracaju (SE) – Autor(a): Manuela Maria Pereira do Nascimento; Representações de homossexuais nos livros didáticos de história para os anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Autor(a): Márcia Barbosa Silva; A educação do campo e o Programa Escola Ativa: uma*

*análise do programa em escolas sergipanas – Autor(a): Marcia Cristina da Cruz Aragão; A representação da violência nas produções dos gêneros textuais de alunos de uma escola do ensino fundamental da rede pública municipal de Aracaju – Autor(a): Márcio Cardoso Lima; “Para instruir o espírito e melhorar o coração”: compêndios escolares de filosofia racional e moral em Sergipe no século XIX – Autor(a): Marcus Éverson Santos; A dança das mãos na significação da história: a língua brasileira de sinais na comunidade de pessoas surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002) – Autor(a): Margarida Maria Teles; Pedagogia da terra e a formação de professores para a educação do campo na UFS e UFRN – Autor(a): Maria Adeilma Meneses; O Papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso das NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma – Autor(a): Maria Amália Façanha Berger; Violências e gênero no cotidiano escolar: estudo de caso em uma escola da rede pública estadual sergipana – Autor(a): Maria Aparecida Souza Couto; Educação e empreendedorismo: qualificação de empreendedores no arranjo produtivo local de Tobias Barreto/SE – Autor(a): Maria Betânia de Souza; Saberes docentes como articuladores do diálogo entre teoria e prática no ensino médio – Autor(a): Maria Claudice Rocha Almeida; Comunicar é aprender: as experiências de aprendizagem colaborativa via internet entre escolas de Aracaju – Autor(a): Maria Conceição da Silva Linhares; A presença missionária norte-americana no Educandário Americano Batista – Autor(a): Maria de Lourdes Porfírio Ramos Trindade dos Anjos; República, política e direito: representações do trabalho docente e a trajetória de Carvalho Neto (1918-1921) – Autor(a): Maria do Socorro Lima; Formação continuada de professores: análise sobre uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC na organização do trabalho pedagógico – Autor(a): Maria Elze dos Santos Plácido; Educação Ambiental: limites e possibilidades na rede municipal de ensino de Aracaju – Autor(a): Maria Ivanilde Meneses de Oliveira; Revista “Cidade Nova” e as propostas de educação – Autor(a): Maria José Dantas; Revista Litteraria do gabinete de leitura de Maroim (1890-1891): subsídios para a história dos impressos em Sergipe – Autor(a): Maria Lúcia Marques Cruz e Silva; Prática sindical docente e seus nexos com a formação política dos professores – Autor(a): Maria Oliveira dos Santos; As representações de gênero na formação de professores indígenas xerente e expressão da violência – Autor(a): Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem; Abordagem de gênero no trabalho no campo da contabilidade no Estado de Sergipe – Autor(a): Mariana Dórea Figueiredo Pinto; A instituição do ensino de primeiras letras no Brasil (1757-1827) – Autor(a): Mariângela Dias Santos; Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil – Autor(a): Marilene Santos; O ensino profissionalizante em Sergipe: contribuição do*

*Instituto Profissional Coelho e Campos (1922-1944) – Autor(a): Marina Oliveira Malta; Leyda Régis: reminiscências de formação intelectual e atuação profissional em Sergipe – Autor(a): Marlaine Lopes de Almeida; A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB – Autor(a): Marta Loula Dourado Viana; O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968) – Autor(a): Martha Suzana Cabral Nunes; Projeto de qualificação docente (PQD - 1997/2001): um estudo sobre sua influência na formação e atuação dos licenciados em letras no pólo de Estância/SE – Autor(a): Maryluze Souza Santos Siqueira; O lugar da história nos manuais brasileiros destinados à formação de professores de estudos sociais – Autor(a): Max Willes de Almeida Azevedo; “Matéria livre... espírito livre para pensar”: um estudo das práticas abolicionistas em prol da instrução e educação de ingênuos na capital da província Sergipana (1881-1884) – Autor(a): Meirevandra Soares Figueirôa; Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa – Autor(a): Melina Silva Alves; Formação continuada de professores de educação física da rede estadual de Sergipe – Autor(a): Mércia Maria Machado Guimarães; Como vêem, o que pensam, como agem os professores e professoras de ciências do município de Aracaju frente à homossexualidade – Autor(a): Mônica Ismerim Barreto; Educação de jovens e adultos na reforma agrária: um estudo de caso sobre o currículo (1995-2000) – Autor(a): Mônica Machado Mota; Historiografia da cultura escolar: a produção do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe (1998-2010) – Autor(a): Murilo Gomes da Silva Júnior; Brincando e sendo feliz: a pedagogia hospitalar como proposta humanizadora no tratamento de crianças hospitalizadas – Autor(a): Myrian Soares de Moraes; “Acolher, evangelizar e educar”: contribuição do Oratório Festivo São João Bosco para educação feminina em Aracaju (1914-1952) – Autor(a): Nadja Santos Bonifácio; Entre permanências e mudanças: a história do ensino de história, no Colégio Estadual Clériston Andrade, da rede estadual de Eunápolis-BA (1993-1999) – Autor(a): Nathalia Helena Alem; A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe (1967-1971): origens e contribuições – Autor(a): Nayara Alves de Oliveira; As tecnologias da informação e da comunicação e o processo ensino-aprendizagem: nova paisagem, novas sensibilidades: uma abordagem Levyniana – Autor(a): Neilton Costa da Silva; Pater Incertus, Mater Certa: as práticas de assoldadamento em Estância e sua contribuição para a história da educação da infância em Sergipe (1865-1895) – Autor(a): Nelly Monteiro Santos Silva; O papel da universidade corporativa do Banco do*



*Brasil para a qualificação do trabalhador: o caso de Aracaju/SE – Autor(a): Neuza Severo Ribeiro Dias; Um retrato em preto e branco da Associação Atlética de Sergipe: por entre as sombras do projeto republicano (1925-1949) – Autor(a): Néviton Felipe da Silva; Concepções pedagógicas e práticas docentes em escolas da rede Municipal de Aracaju/SE – Autor(a): Nielza da Silva Maia de Souza; O celibato pedagógico feminino em Sergipe nas três primeiras décadas do século XX: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes – Autor(a): Nivalda Menezes Santos; Educação física: realidade e possibilidades da prática pedagógica para o estudante trabalhador – Autor(a): Núbia Josania Paes de Lira; A proposta educativa do comitê para a democratização da informática em Sergipe – Autor(a): Orlando de Carvalho Santana; Educação: dever-direito do Estado, direito-dever do cidadão inclusão de crianças e adolescentes na escola pública – Autor(a): Orlando Rochadel Moreira; “Amai a pátria”: o ensino da disciplina escolar educação moral e cívica no Atheneu Sergipense (década de 70 do século XX) – Autor(a): Patrícia Batista dos Santos; O processo educacional do cego em Aracaju (1950-1970) – Autor(a): Patrícia Matos Souza Nunes; As relações de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimento tradicional Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê – Autor(a): Paulo de Tássio Borges da Silva; A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês – Autor(a): Paulo Roberto Boa Sorte Silva; As faces da inclusão social: uma análise do projuvem adolescente nos centros de referência da assistência social – CRAS de Aracaju/SE – Autor(a): Perolina Souza Teles; Os oficiais do exército brasileiro e a formação da elite intelectual sergipana no século XIX 1822-1889 – Autor(a): Ricardo Nascimento Abreu; A reforma da educação profissionalizante no Brasil (1995-2002): O caso CEFET-BA – Autor(a): Ricardo Torres Ribeiro; Vidas entre a maré e o Estado: educação, ambientalismo e política – Autor(a): Rita de Cássia Fagundes; Conselhos escolares: a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública – Autor(a): Rodrigo Pereira; Reflexões sobre a educação do corpo no e pelo trabalho: a ginástica laboral em questão – Autor(a): Roger Carlos Ferreira Alves Santos; Da literatura à educação: imagens da educação na literatura do século XIX – Autor(a): Rogério dos Santos de Oliveira; O trabalho e a formação do agente comunitário no programa saúde da família de Aracaju – Autor(a): Rosana Marques de Menezes; Educação física e a precarização do trabalho docente: realidade e possibilidades – Autor(a): Rosicler Teresinha Sauer; A educação no processo de reprodução do ser social, crise do capital e os novos padrões de desenvolvimento tecnológico – Autor(a): Rosilene Pimentel Santos Rangel; Formação da identidade docente: estágio supervisionado, memórias e representações sociais – Autor(a): Sandra Mara Vieira*

*Oliveira; O ensino de língua latina e a institucionalização da profissão docente no Brasil (1759-1771) – Autor(a): Sara Rogéria dos Santos Barbosa; Por entre as memórias de uma instituição: o arquivo e as práticas administrativas do Atheneu Sergipense (1870-1926) – Autor(a): Sayonara Rodrigues do Nascimento Santana; Qualificação e empregabilidade: um estudo a partir da realidade da indústria têxtil em Sergipe – Autor(a): Sérgio Luiz Elias de Araújo; Informática na educação: o programa de informatização na rede pública de ensino (ProInfo): o caso das escolas da rede estadual de ensino / Aracaju-SE – Autor(a): Sheilla Silva da Conceição; Jovens do campo baiano: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro – Autor(a): Sicleide Gonçalves Queiroz; Formação de professores a distância: análise crítica a partir de um curso de pedagogia – Autor(a): Silene Brandão Figueiredo; Trabalho docente, família e vida pessoal: permanências, deslocamentos e mudanças contemporâneas – Autor(a): Silmere Alves Santos; Atitude investigativa procedimento qualificador da formação e atuação do assistente social numa perspectiva crítico-dialética – Autor(a): Silmere Alves Santos de Souza; Espaços construídos, posições ocupadas: história docente de José Calasans Brandão da Silva em Sergipe – Autor(a): Silvânia Santana Costa; A escrita histórica para crianças: a experiência de João Ribeiro (1900/1912) – Autor(a): Silvia Carolina Andrade Santos; Por uma educação católica: um estudo sobre a disciplina religião no Ginásio Santa Teresinha (1947-1968) – Autor(a): Simone Paixão Rodrigues; Monsenhor Soares e a educação em Propriá (1949-960) – Autor(a): Simone Silvestre Santos Freitas; “Uma maneira de proteger e educar”: a Casa Maternal Amélia Leite (1947-1970) – Autor(a): Solyane Silveira Lima; Representações das práticas de leitura de normalistas do Instituto de Educação “Rui Barbosa” durante as décadas de 60 e 70 do século XX – Autor(a): Sônia Pinto de Albuquerque Melo; Uma história da disciplina matemática no Atheneu Sergipense durante a ação da reforma Francisco Campos (1938-1943) – Autor(a): Suely Cristina Silva Souza; Representações de gênero sobre o trabalho, a qualificação e as novas competências no COE - Comando de Operações Especiais da PM/SE – Autor(a): Susana Rezende Lima; Professor, uma profissão professada: o homem no exercício do magistério (1975 - 2005) – Autor(a): Suzana Mary de Andrade Nunes; Animações interativas como instrumento pedagógico nas aulas experimentais de física: a concepção dos professores – Autor(a): Tiago Nery Ribeiro; As TIC no ambiente escolar: transmitir informação ou produzir conhecimento? (um estudo de caso numa instituição de ensino particular em Aracaju-SE) – Autor(a): Ucinéide Rodrigues Rocha Moreira; O Necydalus: um jornal estudantil do Atheneu Sergipense (1909-1911) – Autor(a): Valdevania Freitas dos Santos Vidal; As filhas da Imaculada Conceição: um estudo sobre*

*educação católica (1915 – 1970) – Autor(a): Valéria Alves Melo; A geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe: do século XIX ao século XX – Autor(a): Vera Maria dos Santos; Jogos eletrônicos, cultura juvenil e socialidade: a aprendizagem social virtual mediada e suas influências para a educação – Autor(a): Vinicius Silva Santos; A dimensão ambiental nas concepções dos professores do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchôa – Autor(a): Viviane Almeida Rezende; O lugar da educação ambiental nas concepções e práticas pedagógicas dos professores da rede pública estadual no semiárido sergipano – Autor(a): Wagner da Cruz Silva.*

**APÊNDICE B** – Amostra alusiva das 79 dissertações que fazem menção à História da Educação, catalogadas e publicadas no site da UFS até o dia 11 de dezembro de 2014, produzidas através do NPGED. Essas estão inclusas ao montante correspondente às 208 dissertações, as quais constam na listagem do apêndice “A”.

*Ensino de história no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: as idéias de Agostinho Marques Perdigão Malheiro Filho (1850) e Américo Brasiliense de Almeida e Mello (1876) – Autor(a): Aaron Sena Cerqueira Reis; Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de jovens e adultos – Autor(a): Adenilson Souza Cunha Júnior; A educação da infância pobre em Sergipe: a cidade de menores “Getúlio Vargas” (1942-1974) – Autor(a): Alessandra Barbosa Bispo; O menor abandonado e delinquente em Sergipe: da instrução ao cárcere (1942-1974) – Autor(a): Alessandro Araújo Mendes; Sob as luzes das Reformas Pombalinas da instrução pública: a produção dicionarística luso-brasileira (1757-1827) – Autor(a): Álvaro César Pereira de Souza; A trajetória histórica da formação em economia doméstica na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1952 a 1967) – Autor(a): Ana Carla Menezes de Oliveira; Educação na imprensa católica: as representações do Jornal a Defesa sobre a formação da juventude (1961-1969) – Autor(a): Ana Luzia Santos; Sob a lente do discurso: aspectos do ensino de retórica e poética no Atheneu Sergipense (1874-1891) – Autor(a): Ana Márcia Barbosa dos Santos; Ensino e aprendizagem nos livros didáticos de história (1960/2000): que concepções apontam os exercícios? – Autor(a): Ana Maria Garcia Moura; As práticas pedagógico-educativas da educação do corpo no ensino primário em Sergipe – 1889/1930 – Autor(a): Angélica Jesus de Santana; Felte Bezerra: um quartel de atividades lítero-científicas – Autor(a): Anna Karla de Melo e Silva; A difusão do ideário escolanovista em grupos escolares sergipanos (1934-1961) – Autor(a): Anne Emilie Souza de Almeida; Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961) – Autor(a): Anselmo Guimarães; Instruir e educar: práticas de formação no Colégio “Jackson de Figueiredo” (1938-1980) – Autor(a): Carmen Regina de Carvalho Pimentel; A Escola de Química de Sergipe: o processo de formação de um campo profissional (1948-1967) – Autor(a): Claudileuza Oliveira da Conceição; A Universidade de Coimbra e a Reforma Pombalina de 1772 – Autor(a): Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes; As leituras pedagógicas de Sílvio Romero – Autor(a): Cristiane Vitorio de Souza; Civilizar, regenerar e higienizar: a difusão dos ideais da pedagogia moderna por Helvécio de Andrade 1911-1935 – Autor(a): Cristina de Almeida Valença; A campanha nacional de educandários gratuitos (CNEG) e a nova organização escolar:*

*histórias e memórias da educação no município de Ibicarai /BA – Autor(a): Daisy Laraine Moraes de Assis; Do ponto à forma: a disciplina desenho no Atheneu Sergipense (1905-1930) – Autor(a): Danielle Virginie Santos Guimarães; Trajetória de Núbia Nascimento Marques: contribuições para a educação em Sergipe (1978-1999) – Autor(a): Elaine Almeida Aires Melnikoff; Nas trilhas da co-educação e do ensino misto em Sergipe (1842 – 1889) – Autor(a): Élia Barbosa de Andrade; A formação intelectual da elite sergipana (1822-1889) – Autor(a): Eugênia Andrade Vieira da Silva; Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo (1937 – 1965) – Autor(a): Evelyn de Almeida Orlando; Uma disciplina, uma história: cálculo na licenciatura em matemática da Universidade Federal de Sergipe (1972-1990) – Autor(a): Fabiana Cristina Oliveira Silva de Oliveira; Concepções pedagógicas de educação física na Revista Nova Escola (1986-2010): da adesão à educação pelo movimento à adequação aos PCNs – Autor(a): Fábio Luís Santos Nunes; Contribuições de Dom Luciano José Cabral Duarte ao ensino superior sergipano (1950 – 1968) – Autor(a): Fernanda Maria Vieira de Andrade Lima; Imprensa e educação: a difusão das práticas escolares no Jornal Gazeta Socialista (1948-1958) – Autor(a): Geane Corrêa dos Santos; O círculo operário católico em Sergipe: práticas educativas e organização da cultura operária (1935-1969) – Autor(a): Gilvan Vitor dos Santos; A gramática de Reis Lobato e o ensino de língua portuguesa no Brasil (1770-1828) – Autor(a): Giselle Macedo Barboza; A cultura material escolar: desvelando a formatação da instrução de primeiras letras na província de Sergipe (1834-1858) – Autor(a): Gláriston dos Santos Lima; Classe multisseriada: uma análise a partir de Escolas do Campo do município de Coronel João Sá/BA – Autor(a): Jânio Ribeiro dos Santos; Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da história na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962) – Autor(a): João Paulo Gama Oliveira; A contribuição da maçonaria para a prática educativa em Aracaju (1970-1980) - Autor(a): José Anderson Nascimento; Entre bordados, cadernos e orações: a educação de meninas e as práticas educativas no orfanato de São Cristóvão e na Escola da Imaculada Conceição (1922-1969) – Autor(a): Josineide Siqueira de Santana; A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama – Autor(a): Juliana Nascimento de Alcântara; Da medicina ao magistério: aspectos da trajetória de João Cardoso Nascimento Júnior – Autor(a): Jussara Maria Viana Silveira; Uma história do curso de ciências biológicas na Universidade Federal de Sergipe: para quê? para quem? como? (1969-1983) – Autor(a): Kátia de Araújo Carmo; Disciplinar, regenerar e punir: os caminhos do menor delinquente sergipano (1891-1927) – Autor(a): Kátia Regina Lopes Costa; As ordens religiosas e as práticas educativas em Sergipe Del Rey:*

*uma ausência pedagógica – Autor(a): Léo Antônio Perrucho Mittaraquis; A educação política de Rousseau – Autor(a): Lidiane Brito Freitas; Patrimônio cultural e educação: um estudo das representações sobre educação patrimonial desenvolvidas em Aracaju - SE (1985 - 1991) – Autor(a): Luana Silva Bôamorte de Matos; De La Salle A Lacaster: os métodos de ensino na Escola de Primeiras Letras Sergipana (1825-1875) – Autor(a): Luís Siqueira; Ecos da modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926) – Autor(a): Magno Francisco de Jesus Santos; “Para instruir o espírito e melhorar o coração”:* compêndios escolares de filosofia racional e moral em Sergipe no século XIX – Autor(a): Marcus Éverson Santos; *A dança das mãos na significação da história: a língua brasileira de sinais na comunidade de pessoas surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002) – Autor(a): Margarida Maria Teles; A presença missionária norte-americana no Educandário Americano Batista – Autor(a): Maria de Lourdes Porfírio Ramos Trindade dos Anjos; República, política e direito: representações do trabalho docente e a trajetória de Carvalho Neto (1918-1921) – Autor(a): Maria do Socorro Lima; Revista “Cidade Nova” e as propostas de educação – Autor(a): Maria José Dantas; Revista Litteraria do gabinete de leitura de Maroim (1890-1891): subsídios para a história dos impressos em Sergipe – Autor(a): Maria Lúcia Marques Cruz e Silva; A instituição do ensino de primeiras letras no Brasil (1757-1827) – Autor(a): Mariângela Dias Santos; Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil – Autor(a): Marilene Santos; O ensino profissionalizante em Sergipe: contribuição do Instituto Profissional Coelho e Campos (1922-1944) – Autor(a): Marina Oliveira Malta; Leyda Régis: reminiscências de formação intelectual e atuação profissional em Sergipe – Autor(a): Marlaine Lopes de Almeida; O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968) – Autor(a): Martha Suzana Cabral Nunes; O lugar da história nos manuais brasileiros destinados à formação de professores de estudos sociais – Autor(a): Max Willes de Almeida Azevedo; “Matéria livre... Espírito livre para pensar”:* um estudo das práticas abolicionistas em prol da instrução e educação de ingênuos na capital da província Sergipana (1881-1884) – Autor(a): Meirevandra Soares Figueirôa; *Historiografia da cultura escolar: a produção do mestrado em educação da Universidade Federal de Sergipe (1998-2010) – Autor(a): Murilo Gomes da Silva Júnior; “Acolher, evangelizar e educar”:* contribuição do Oratório Festivo São João Bosco para educação feminina em Aracaju (1914-1952) – Autor(a): Nadja Santos Bonifácio; *Entre permanências e mudanças: a história do ensino de história, no Colégio Estadual Clériston Andrade, da rede estadual de Eunápolis-BA (1993-1999) – Autor(a): Nathalia Helena Alem; A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe*

(1967-1971): *origens e contribuições* – Autor(a): *Nayara Alves de Oliveira*; *Pater Incertus, Mater Certa: as práticas de assoldadamento em Estância e sua contribuição para a história da educação da infância em Sergipe (1865-1895)* – Autor(a): *Nelly Monteiro Santos Silva*; *Um retrato em preto e branco da Associação Atlética de Sergipe: por entre as sombras do projeto republicano (1925-1949)* – Autor(a): *Néviton Felipe da Silva*; *O celibato pedagógico feminino em Sergipe nas três primeiras décadas do século XX: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes* – Autor(a): *Nivalda Menezes Santos*; *Educação: dever-direito do Estado, direito-dever do cidadão inclusão de crianças e adolescentes na escola pública* – Autor(a): *Orlando Rochadel Moreira*; *“Amai a pátria”: o ensino da disciplina escolar educação moral e cívica no Atheneu Sergipense (década de 70 do século XX)* – Autor(a): *Patrícia Batista dos Santos*; *O processo educacional do cego em Aracaju (1950-1970)* – Autor(a): *Patrícia Matos Souza Nunes*; *O ensino de língua latina e a institucionalização da profissão docente no Brasil (1759-1771)* – Autor(a): *Sara Rogéria dos Santos Barbosa*; *Por entre as memórias de uma instituição: o arquivo e as práticas administrativas do Atheneu Sergipense (1870-1926)* – Autor(a): *Sayonara Rodrigues do Nascimento Santana*; *Espaços construídos, posições ocupadas: história docente de José Calasans Brandão da Silva em Sergipe* – Autor(a): *Silvânia Santana Costa*; *A escrita histórica para crianças: a experiência de João Ribeiro (1900/1912)* – Autor(a): *Silvia Carolina Andrade Santos*; *Por uma educação católica: um estudo sobre a disciplina religião no Ginásio Santa Teresinha (1947-1968)* – Autor(a): *Simone Paixão Rodrigues*; *Monsenhor Soares e a educação em Propriá (1949-960)* – Autor(a): *Simone Silvestre Santos Freitas*; *“Uma maneira de proteger e educar”: a Casa Maternal Amélia Leite (1947-1970)* – Autor(a): *Solyane Silveira Lima*; *Representações das práticas de leitura de normalistas do Instituto de Educação “Rui Barbosa” durante as décadas de 60 e 70 do século XX* – Autor(a): *Sônia Pinto de Albuquerque Melo*; *Uma história da disciplina matemática no Atheneu Sergipense durante a ação da Reforma Francisco Campos (1938-1943)* – Autor(a): *Suely Cristina Silva Souza*; *Professor, uma profissão professada: o homem no exercício do magistério (1975 - 2005)* – Autor(a): *Suzana Mary de Andrade Nunes*; *O Necydalus: um jornal estudantil do Atheneu Sergipense (1909-1911)* – Autor(a): *Valdevania Freitas dos Santos Vidal*; *As filhas da Imaculada Conceição: um estudo sobre educação católica (1915 – 1970)* – Autor(a): *Valéria Alves Melo*.

**APÊNDICE C** – Listagem das 55 dissertações catalogadas e publicadas no site institucional da UNIT até o dia 11 de dezembro de 2014, produzidas através do PPED.

*Pedagogia hospitalar: atividades lúdico-educativas no processo de humanização do Hospital Regional Amparo de Maria – Estância (SE) – Autor(a): Adriana Rocha Fontes; Diversos tons, lugares dissonantes: o movimento estético do ensinar – Autor(a): Anthony Fábio T. Santana; A linguagem do bate-papo (Msn) e das produções de comunicação e expressão de alunos da 1ª série do ensino médio: características e expressividades – Autor(a): Cláudia Laís Costa da Silva; Ambientes virtuais de aprendizagem no seconf life: mapeando a ilha da educação – Autor(a): Danilo Lemos Batista; Análise dos problemas e soluções do sistema operacional metasy nos laptops do PROUCA no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – Autor(a): Dayler Antonio Neves Pinto; A educação dos corpos no candomblé de angola de Sergipe – Autor(a): Evanildo Ferreira Vasco Viana; Corpos controlados, práticas costumeiras: homofobia e violência na escola – Autor(a): Francisco Diemerson de Souza Pereira; Genaro Dantas Silva: O Ponto de Inflexão no ensino da matemática em Sergipe – Autor(a): José Gilvan da Luz; Tobias Barreto e o projeto de Lei Nº129/1879: uma proposta acerca da educação feminina – Autor(a): José Ricardo Freitas Nunes; A formação continuada e os programas de correção de fluxo na Escola Pública em Sergipe: representações docentes (2005-2010) – Autor(a): Kelly Araújo Valença Oliveira; Significados do ser psicólogo: das crenças culturais à reflexão da prática psicológica em alunos de graduação – Autor(a): Livia de Melo Barbosa; Memória, história e representação social: o reaja em Vitória da Conquista, Bahia: de 1997 a 2002 – Autor(a): Maria Cláudia M. S. Barros; Iniciação científica e seus impactos na formação acadêmica superior: um estudo de caso em Sergipe (1995-2008) – Autor(a): Marilene Batista da Cruz Nascimento; A Escola Dominical Presbiteriana como divulgadora de saberes e práticas pedagógicas religiosas (1909-1928) – Autor(a): Nicole Bertinatti; A Relação educação, comunicação e saúde: a experiência do projeto de inclusão digital de agentes comunitários de saúde (ACS) – Autor(a): Pablo Boaventura Sales Paixão; O missionário e intelectual da educação Robert Reid Kalley (1855-1876) – Autor(a): Priscila Silva Mazêo de Alcântara; PROINFO em Sergipe e a política estadual de inserção das TIC na educação – um olhar a partir da gestão e formação de professores nos NTE de Lagarto e Aracaju – Autor(a): Rita de Cassia Amorim Barroso; Imagem, educação e conhecimento: a fotografia sobre o reisado de Sabal – Autor(a): Valéria Cristina Bonini; Possibilidades, contextos e limites na construção de um modelo de EaD numa perspectiva sistêmica – Autor(a): Valéria Pinto Freire; Entre a teoria e*



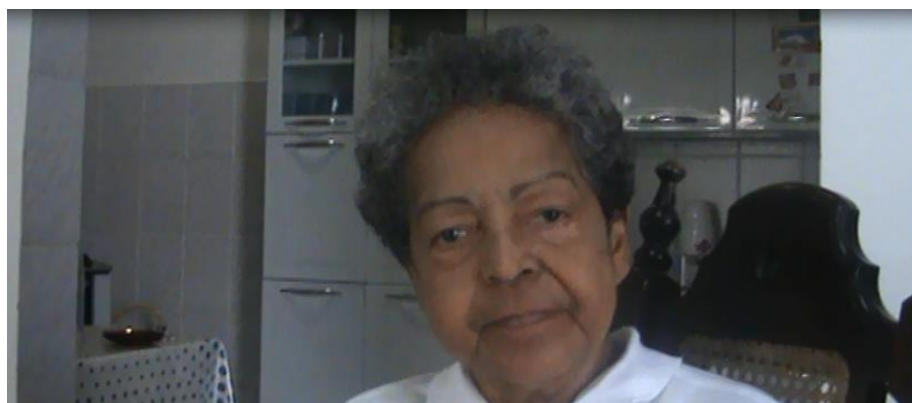
*a prática: a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação docente inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana – Autor(a): Albano de Goes Souza; A formação e atuação do tradutor intérprete em sala de aula – Autor(a): Alda Valéria Pinto Freire; A educação no canto do Uirapuru: subjetividades de mulheres no movimento escoteiro – Autor(a): Aldenise Cordeiro Santos; O professor-ator: o impacto das tecnologias imagéticas na construção do ser professor da Ead – Autor(a): Angélica de Fátima Piovesan; O padre José Carvalho de Souza e o Colégio Arquidiocesano Sagrado Coração de Jesus: uma história indissociável da educação – Autor(a): Cristiane de Souza Santana; As mídias e a formação inicial de professores nas Universidades Sergipanas – Autor(a): Elbênia Marla Ramos Silva; Educação, televisão e ambiente: uma análise do reality show ecoprático – Autor(a): Jéssica Gonçalves de Andrade; Convivência de tecnologias educacionais no ensino médio: representações entre professores e alunos do Colégio Estadual Dr. Carlos Firpo (Barra dos Coqueiros – SE) – Autor(a): Josevânia Texeira Guesdes; A construção do ser professor na educação a distância: percurso acadêmico – Autor(a): Liliam Paiva de Figueiredo; O instituto de educação “Rui Barbosa” nas décadas de 1970 e 1980: representações das práticas escolares – Autor(a): Lucia Violeta Prata de Oliveira Barros; Análise do trabalho docente na educação superior: um estudo de caso no curso de administração da UNIT – Aracaju Farolândia – Autor(a): Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite; A Construção do conceito de aprendizagem em um curso de psicopedagogia – Autor(a): Maria Salete Peixoto Gonçalves; Por uma aprendizagem nômade: Casos de uma educação menor – Autor(a): Manuel Alves de Prado Neto; O ócio, como tempo livre, e a sua contribuição para a formação do estudante do curso de direito da Universidade Tiradentes – Sergipe – Autor(a): Marlton Fontes Motta; O Cotidiano escolar da EMMGR – Serra da Guia, Poço Redondo – Sergipe (Comunidade Quilombola) – Autor(a): Mildon Carlos Calixto dos Santos; Livros e leitores: saberes e práticas educacionais e religiosas na coleção folhetos evangélicos (1860-1938) – Autor(a): Mirianne Santos de Almeida; Antônio Garcia Filho (1941-1999), um intelectual engajado – Autor(a): Patrícia de Sousa Nunes Silva; Uma vez escoteiro, sempre escoteiro: marcas da educação escoteira em Sergipe (1958-2009) – Autor(a): Ricardo Rocha Rabelo; Civilidade e formação de professoras: um mosaico do ensino normal regional do Instituto Sagrado Coração de Jesus Estância-SE, (1949-1955) – Autor(a): Rogério Freire Graça; Estudo sobre a inclusão social e educacional do surdo por meio do facebook – Autor(a): Soraya Cristina Pacheco de Meneses; A contribuição do facebook no processo da aprendizagem colaborativa – Autor(a): Alexandre Meneses Chagas; Os amados intelectuais de Sergipe e suas contribuições para*

*educação brasileira – Autor(a): Alice Ângela Thomaz; Uma proposta para o ensino da arte a partir do Teatro Sete de Setembro – Autor(a): Almir Tavares da Silva; Félix D’Ávila e o campo da educação física em Sergipe (1958-1979) – Autor(a): André Augusto Andrade; “Da escola no quilombo à escola do quilombo”: a identidade quilombola na Escola Municipal Etelvina Amália de Siqueira Alves (Amparo de São Francisco-SE, 2011-2012) – Autor(a): Ana Cristina do Nascimento; A mediação docente no ambiente virtual de aprendizagem: entre meios, modos e provocações – Autor(a): Ana Maria Plech de Brito; Educação no sertão: memórias e experiências das professoras no alto sertão sergipano (1950-1970) – Autor(a): Cacia Valéria de Rezende; A sociedade bíblica britânica e estrangeira e a difusão de impressos no Brasil (1818-1839) – Autor(a): Ellen de Souza Bonfim; Memórias de educadoras sergipanas: práticas escolares e cultura escolar no município de Umbaúba-SE – Autor(a): Joaquim Francisco Soares Guimarães; Avaliação externa de cursos de graduação a distância: perspectiva e desafios – Autor(a): Juliana da Silva Dias; Arquitetura e educação: o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas – Autor(a): Laura Ramos Estrela; Modelo de gestão escolar implementado na educação municipal de Aracaju, de 1993 a 2002 – Autor(a): Luciano Matos Nobre; Educação visual em vilões de Shrek: índices do mundo pós-moderno – Autor(a): Leilane Sena; Educação e a criação de uma cultura científica: reflexões a partir do programa institucional de bolsas de iniciação científica júnior em Sergipe – Autor(a): Livia Lima Lessa; Antônio Bandeira Trajano e o método intuitivo para o ensino de aritmética (1879-1954) – Autor(a): Marcus Aldenison de Oliveira; O almanaque do bom homem Ricardo: práticas educacionais norte-americanas e sua circulação no Brasil oitocentista – Autor(a): Tâmara Regina Reis Sales.*

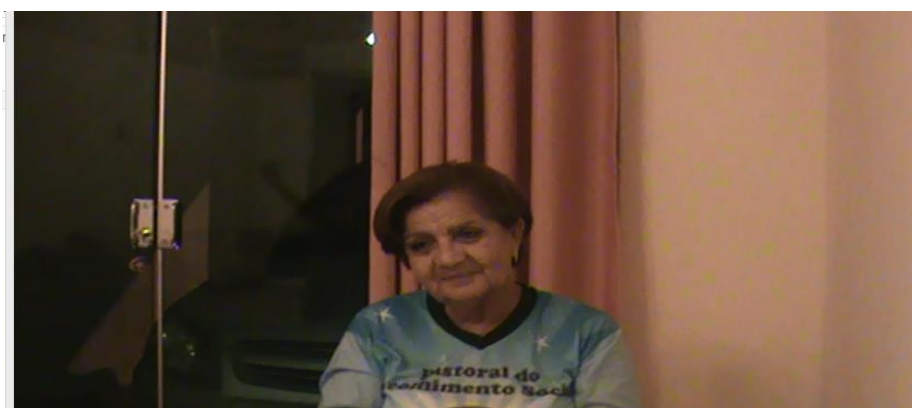
**APÊNDICE D** - Imagens das dez professoras entrevistadas, sendo as nove primeiras, sujeitos dessa pesquisa.



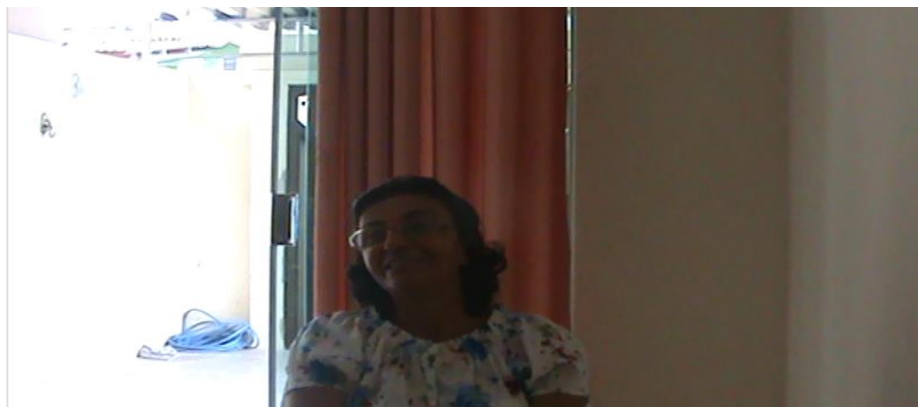
**IMAGEM 01:** Professora Ana Lúcia Menezes Santos aos 62 anos (2014).  
Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 02:** Professora Normélia Maria Pereira Batista aos 65 anos (2014).  
Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



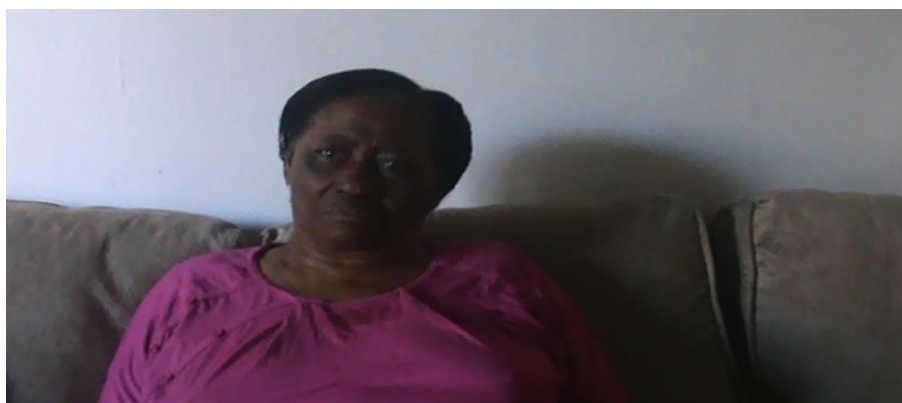
**IMAGEM 03:** Professora Maria Luíza Santos de Aragão aos 66 anos (2014).  
Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 04:** Professora Maria Amélia Lima Andrade aos 69 anos (2014).  
Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



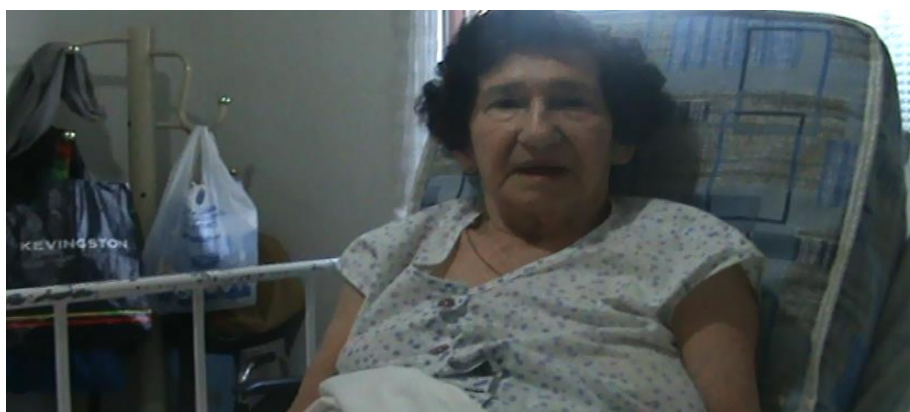
**IMAGEM 05:** Professora Izabel Fiel Oliveira aos 72 anos (2014).  
Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 06:** Professora Maria da Conceição Fiel aos 79 anos (2014).  
Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 07:** Professora Maria Paulina de Andrade aos 79 anos (2014).  
Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 08:** Professora Terezinha de Jesus Melo aos 81 anos (2014).  
Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 09:** Professora Maria Leozira Chagas Santos aos 82 anos (2014).  
Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 10:** Professora Elda Maria Menezes aos 60 anos (2014).  
Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**APÊNDICE E** – Imagens do Jardim Escola Cristo Rei, localizado na Rua Doutor José Campos de Souza, nº.78 – Conjunto D. Pedro I – Bairro José Conrado de Araújo, cidade de Aracaju/SE, tendo como proprietária a professora Izabel Fiel Oliveira.



**IMAGEM 01:** Fachada da instituição (2014).  
 Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
 Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 02:** Parte interna / área de lazer infantil da instituição (2014).  
 Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
 Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 03:** Professora Izabel Fiel dando aula aos seus alunos (2014).  
 Autoria: Anderson Teixeira de Souza.  
 Fonte: Arquivo particular do pesquisador.

**ANEXOS**



**ANEXOS A** – Imagens da minha infância enquanto aluno do pré-primário da Escolinha Balão Mágico – Década de 1980.



**IMAGEM 01:** Hora do recreio. Da esquerda para a direita “tia” Eluza, eu e “tia” Elda.

Autoria: Kátia Maria Fontes Teixeira (minha mãe).

Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 02:** Eu na hora do recreio.

Autoria: Kátia Maria Fontes Teixeira (minha mãe).

Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 03:** Eu e “tia” Didi (Diretora da Escolinha Balão Mágico) na minha Formatura do ABC.

Autoria: Desconhecida.

Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 04:** Eu e “tia” Didi (Diretora da Escolinha Balão Mágico) na minha Formatura do ABC.

Autoria: Desconhecida.

Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 05:** Minha Formatura do ABC. Da esquerda para a direita, “tia” Geise, eu, minha mãe e “tia” Eluza.

Autoria: Desconhecida.

Fonte: Arquivo particular do pesquisador.



**IMAGEM 06:** Eu na apresentação da minha Formatura do ABC, dançando e cantando “Tartaruga, casca dura, bicho mole”.

Autoria: Desconhecida.

Fonte: Arquivo particular do pesquisador.

**ANEXOS B** – Roteiro de entrevista utilizado com as nove professoras, sujeitos desta pesquisa.

- 1) **CABEÇALHO** – local, data de realização, nome do entrevistado e de entrevistadores.
- 2) **Dados biográficos:** nome, idade, filiação e profissão de ambos, irmãos, onde nasceu.
- 3) **Infância** - o que fazia quando criança; com quantos anos entrou na escola; quem a colocou na escola; onde se localizava essa escola; nome da primeira escola; como era a escola; era uma escola mista; primeira professora (como ela era).
- 4) **Vida escolar - tratar dos modos de educar, destacando métodos, técnicas, práticas escolares etc.**

Como sua primeira(o) professora(a) fez para ensinar-lhe a ler? E a escrever?

Fale um pouco do ABC.

Cartilhas (como se soletrava? Pronúncia das letras).

Métodos usados para a aprendizagem do aluno no primeiro ano de escola, ex.: cobrir letra, pegar na mão do aluno para ensinar a escrever, se fazia ditado, cópia, exercício, revisões.

Como tomava a lição (era de um por um?);

Tinha quadro de giz, caderno, livro?;

Tinha sabatina? O professor chamava no quadro?;

As matérias (enfocar a maneira como cada uma era lecionada – se tinha livros, se usava figuras, desenhos);

Matemática (fale das tabuadas, das contas);

Geografia (mapas);

Ciências (corpo humano);

Educação física tinha?

Religião (se rezava, se tinha contato com a igreja, primeira comunhão, catecismo);

Português.

Tinha provas? Quando aconteciam? Como aconteciam? Era por matéria ou todas juntas? E as notas, como eram representadas?

Tinha recreio? O que se fazia nele?

Castigos, colas, namoro, poesia, teatro, travessuras, higiene, saída ao banheiro, brigas (se os alunos brigassem na rua a professora tomava alguma providência?), passeio, inspetor.

Tinha Carteiras, tinha uniforme? Como eram?

Atos de civilidade (hino nacional, comportamento)

Festas, 7 de setembro, São João, dia santo, feriado.

Os alunos participavam ativamente das aulas? Tinham esse direito?

Obs.: O aproveitamento da turma era considerado por você como...?

Relação com os pais, o tratamento aluno professor dentro e fora da sala de aula.

As aprovações? Como eram? Se reprovassem?

### **Vida profissional - depois de “concluir o ensino regular o que fez”**

Casou, teve filhos, continuou estudando, foi ensinar?

**Trajetória profissional:** Quando começou a ensinar, onde, que disciplinas, que série.

### **Tratar dos modos de educar, destacando métodos, técnicas, práticas escolares etc.**

Por que resolveu ser professora(o)?

Houve alguma diferença entre seu modo de educar e o modo que foi educada por (nome da professora que a ensinou)? Qual?

Em sua opinião, qual o melhor ensino, o de hoje ou o de antigamente? Por quê? Algo precisa ser mudado? O que?

Quando se aposentou sentiu saudade do ambiente escolar? Por quê?

### **Ensino superior?**

#### **Rapidinhas:**

Um livro (uma obra)

Um professor

Uma disciplina

Um autor

Um aluno

Seu lema

QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA VIDA DE UM SER HUMANO?

O QUE A SENHORA ACHA SOBRE O OFÍCIO DO PROFESSOR?

UMA FRASE QUE RETRATE TODA A SUA VIDA COMO EDUCADORA.

Perguntar sobre livros, diplomas, fotos, medalhas, plano de aula, colegas do tempo.