



# Docência e formação:

percursos e  
narrativas

Organizadoras  
**Lia Machado Fiuza Fialho**  
**Tania Maria Rodrigues Lopes**

*Apoio Cultural*



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

### REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

### VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

### EDITORA DA UECE

Erasmus Miessa Ruiz

### CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Angelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horacio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco José Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduína Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

### CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro   UFPE	Maria do Socorro Silva de Aragão   UFC
Eliane P. Zamith Brito   FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça   UNIFOR
Homero Santiago   USP	Pierre Salama   Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves   USP	Romeu Gomes   FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto   UFF	Túlio Batista Franco   UFF

## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

### COMITÊ EDITORIAL

Lia Machado Fiúza Fialho | Editora-Chefe  
José Albio Moreira Sales  
José Gerardo Vasconcelos

### CONSELHO EDITORIAL

Antonio Germano Magalhães Junior   UECE	Isabel Maria Sabino de Farias   UECE
Antônio José Mendes Rodrigues   FMHU/Lisboa	Jean Mac Cole Tavares Santos   UERN
Cellina Rodrigues Muniz   UFRN	José Rogério Santana   UFC
Charlilton José dos Santos Machado   UFPB	Maria Lúcia da Silva Nunes   UFPB
Elizeu Clementino de Souza   UNEB	Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior   UECE
Emanuel Luiz Roque Soares   UFRB	Robson Carlos da Silva   UESPI
Ercília Maria Braga de Olinda   UFC	Rui Martinho Rodrigues   UFC
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento   UNIT	Samara Mendes Araújo Silva   UESPI

Organizadoras  
Lia Machado Fiuza Fialho  
Tania Maria Rodrigues Lopes

# Docência e formação: percursos e narrativas

ALFREDO OLIVEIRA DO ROCHA JÚNIOR  
ANTONIELE SILVANA DE MELO SOUZA  
ANTÔNIO LUIZ DE OLIVEIRA BARRETO  
CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO  
CRISTINE BRANDENBURG  
EDITH MARIA BATISTA FERREIRA  
ESTHER COSTA MENDONÇA  
ÉVILA CRISTINA VASCONCELOS DE SÁ  
FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA  
JACQUES THERRIEN  
JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS  
JÉSSICA YULE LISBOA BARBOSA  
JOSÉ GERARDO VASCONCELOS  
JOSÉ ROGÉRIO SANTANA  
JOSELMA FERREIRA LIMA E SILVA  
KARLA COLARES VASCONCELOS  
LARISSA MEIRA DE VASCONCELOS  
LIA MACHADO FIUZA FIALHO  
MARIA KÉLIA DA SILVA  
MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES  
MUNIQUE DE SOUZA FREITAS  
ROBSON CARLOS DA SILVA  
SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO  
TANIA MARIA RODRIGUES LOPES  
VITÓRIA CHÉRIDA COSTA FREIRE  
ZULEIDE FERNANDES DE QUEIROZ



1ª EDIÇÃO  
FORTALEZA | CE  
2017

**DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: PERCURSOS E NARRATIVAS**

© 2017 *Copyright* by Lia Machado Fiuza Fialho e Tania Maria Rodrigues Lopes  
(ORGANIZADORAS)

**IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL**

EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE  
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará  
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893  
Internet: [www.uece.br/eduece](http://www.uece.br/eduece) – E-mail: [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br)



**COORDENAÇÃO EDITORIAL**

*Erasmu Miessa Ruiz*

**PROJETO GRÁFICO E CAPA**

*Carlos Alberto Alexandre Dantas*  
[carlosalberto.adantas@gmail.com](mailto:carlosalberto.adantas@gmail.com)

**REVISÃO DE TEXTO**

*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*  
[felipearagaofc@hotmail.com](mailto:felipearagaofc@hotmail.com)

**NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA**

*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

**BIBLIOTECÁRIA:** *Regina Célia Paiva da Silva* CRB – 1051

- 
- D 636      Docência e formação: percurso e narrativas / Lia Machado Fiuza Fialho, Tania Maria Rodrigues Lopes (orgs). – Fortaleza: Eduece, 2017.  
198 p.: il.  
Inclui tabela, fotos  
E-book  
ISBN: 978-85-7826-551-9
1. Professores – Formação – Ceará. 2. Prática de Ensino – Brasil.  
3. História da Educação. 4. Mamede, Zila da Costa – Cartas. 5. Andrade, Carlos Drummond - Cartas. 6. Araújo, José Mário de – Biografia. 7. Soares, Maria Eluzia Fontenele (Flor Fontenele) – Biografia. 8. Quilombolas – Ceará. 9. Oralidade – Educação. 10. Capoeira – Mulher. I. Título.
- 

CDD. 370. 7108131

# Sumário

## **PREFÁCIO | 7**

ZULEIDE FERNANDES DE QUEIROZ

## **PALAVRAS DE FORMAÇÃO: CARTAS DE DRUMMOND A ZILA MAMEDE | 11**

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES

LARISSA MEIRA DE VASCONCELOS

## **(RE)ENCONTRANDO SENTIDOS DO SER DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA ESCRITA DE SI | 33**

EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

JOSELMA FERREIRA LIMA E SILVA

JACQUES THERRIEN

## **APONTAMENTOS ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA CAPOEIRA: ASPECTOS HISTÓRICOS | 46**

ROBSON CARLOS DA SILVA

JÉSSICA YULE LISBOA BARBOSA

## **BIOGRAFIA DE JOSÉ MÁRIO DE ARAÚJO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO NO VIOLÃO | 62**

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

ALFREDO OLIVEIRA DO ROCHA JÚNIOR

MUNIQUE DE SOUZA FREITAS

## **DO QUE SE FALA QUANDO SE DIZ ENSINO DE QUALIDADE? CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE | 75**

JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS

MARIA KÉLIA DA SILVA

**A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL EM PESQUISAS EDUCACIONAIS | 94**

SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

**O DESVELAR DOS PRIMÓRDIOS DA HISTÓRIA ORAL: UMA BREVE  
PONDERAÇÃO ENTRE ALGUNS LITERATAS | 112**

CRISTINE BRANDENBURG

JOSÉ ROGÉRIO SANTANA

ANTÔNIO LUIZ DE OLIVEIRA BARRETO

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL NA  
CONSTITUIÇÃO DA BIOGRAFIA DE EDUCADORAS | 127**

VITÓRIA CHÉRIDA COSTA FREIRE

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

**CURRÍCULO: DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA DO BRASIL | 142**

KARLA COLARES VASCONCELOS

ESTHER COSTA MENDONÇA

**FLOR FONTENELE: DO MOVIMENTO *PUNK* À ABORDAGEM DOS MENINOS DE  
RUA | 160**

ÉVILA CRISTINA VASCONCELOS DE SÁ

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

**O RELATO DE PROFESSORAS DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO  
ESTADO DO CEARÁ: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A METODOLOGIA EM  
HISTÓRIA ORAL | 177**

ANTONIELE SILVANA DE MELO SOUZA

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

# PREFÁCIO

## ZULEIDE FERNANDES DE QUEIROZ

Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doutora e mestra em Educação e graduada em Pedagogia, essas três últimas formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professora em cursos de graduação das instituições: Universidade Regional do Cariri (URCA), Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte (FMJ) e Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN). Professora dos Programas de Mestrado: Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) do Departamento de Educação da URCA, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Departamento de História da URCA e Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável (Proder) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Pesquisa nas áreas de: Educação, com ênfase em História da Educação e Política Educacional; Saúde e Violência; Feminino e Violência; Infância/Adolescência e Violência. Atua em ações de extensão nas áreas de: Educação e Saúde; Educação e Movimentos Sociais.

E-mail: <zuleidefqueiroz@gmail.com>.

Neste momento, uma questão nos inquieta: com o que podemos ainda contribuir para diálogos, estudos, pesquisas e produções sobre a Formação de Professores?

Assim começamos a apresentar esta produção, que reúne uma grande quantidade de estudos sobre concepção, conceitos, histórias de vida e profissionalização docente, em um diálogo interinstitucional entre pesquisadores de regiões distintas que se encontram para dizer que ainda falta muito para conhecer sobre esta grande área: Formação de Professores.

Esta publicação se assenta na perspectiva dos estudos sobre a história de sujeitos – professores e professoras –, sobre a prática docente, suas finalidades, práticas cotidianas, relações com seus alunos e aprendizes, e amplia nosso lugar-comum de pensar e enxergar o espaço e os sujeitos da educação.

A leitura desta produção nos instiga, haja vista que, quando esperamos mais uma vez pensar a formação de professores no espaço e tempo da escola e do ensino regular, os autores nos chamam a atenção para o fato de que, no momento atual, mais do que nunca, precisamos revisitamos estudos e autores que acolhem experiências outras que estão fora/dentro da escola oficial.

É o que Luca (2005) nos esclarece com base teórica nos estudos de Michel de Certeau. A autora nos “convoca” a romper com a visão positivista que norteou a pesquisa em História. Se somos parte do grupo que milita no campo da História da Educação, a reflexão cabe em nossos estudos, pois, para a autora:

O historiador não é mais um homem capaz de construir um império. Nem visa mais o paraí-



so de uma história global. Ele chega a circular em torno das racionalizações conquistadas. Ele trabalha nas margens. Sob esse aspecto, ele se torna um erradio. (LUCA, 2005, p. 113).

Os pesquisadores que aqui se dedicam a tratar da Formação de Professores entendem que esta é rodeada de “percursos e narrativas”. Afirmam, de forma fundamentada e ilustrativa, que podemos falar de Formação de Professores para nossos alunos e colegas pesquisadores a partir de: cartas entre sujeitos da educação, através da escuta de si, através da experiência de mulheres na capoeira e/ou de um grupo que se reúne e transfere a experiência e história do *funk*, através da biografia, do currículo e da experiência em comunidades quilombolas.

E vai além, quando nos apresenta a possibilidade dos estudos da História Oral para embasar o que podemos, tão ricamente, registrar todos os dias com nossos alunos e nos nossos cursos, que, muitas vezes, desconsideramos ou achamos “algo simples”, que não precisa ser guardado. Aqui estamos falando das entrevistas que fazemos, das rodas de conversas sobre educação, das fotografias que nossos alunos trazem dos seus professores e das suas escolas, nos memoriais de formação ou nos seminários que realizamos em sala de aula.

Por fim, depois de ler estes estudos, quero convidar leitores da área de Formação de Professores, alunos da graduação e pós-graduação e professores da educação básica e superior para conhecerem estudos e pesquisas que consideram a importância e o reconhecimento de temas ausentes do território da História, “[...] o mito, as mentalidades, as práticas culinárias, o corpo, as festas, os filmes, os jovens, as crianças, as mulheres, aspectos do cotidiano [...]” (LUCA, 2005, p. 113).

Retomando a questão inicial: com o que podemos ainda contribuir para diálogos, estudos, pesquisas e produções sobre

a Formação de Professores? Podemos afirmar que os autores deste livro, todos do campo da educação, apresentam estudos que contribuem para a ampliação do nosso conceito de educação e para uma teoria da educação, visto que compreendem que “[...] a pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”, conforme afirma Libâneo (2009, p. 32).

Nesse sentido, compreendem que “[...] a pedagogia ocupa-se da educação intencional e não intencional. Como tal, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade e os processos e meios dessa formação” (LIBÂNEO, 2009, p. 33).

Quero fundamentar este convite à leitura a partir de Barros (2010), em seu livro *O campo da História: especialidades e abordagens*, que trata das abordagens na História com relação ao tipo de fontes e à importância dos estudos do cotidiano e da História local.

## Referências

BARROS, J. D. *O campo da História: especialidades e abordagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-154.

## PALAVRAS DE FORMAÇÃO: CARTAS DE DRUMMOND A ZILA MAMEDE

### CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Pós-doutor pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e licenciado em Ciências Sociais também pela UFPB. Professor associado IV e professor permanente dos seguintes Programas de Pós-Graduação: em Educação (PPGE) e em Sociologia (PPGS), ambos da UFPB, atuando como orientador (mestrado e doutorado), principalmente nos seguintes temas: Educação, História, Cultura e Gênero. Bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) – PQ1-D. Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e docente pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba (Histedbr/GT-PB).

E-mail: <charliltonlara@yahoo.com.br>.

### MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestra em Letras e graduada em Pedagogia e em Letras, essas três últimas formações pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora associada II e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB (PPGE/UFPB). Na graduação, atua no ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado. Na pós-graduação e na pesquisa, o interesse volta-se para a História da Educação, com ênfase na História das Mulheres, História da Leitura, Memória, (Auto)Biografia, Literatura e História da Educação.

E-mail: <mlsnunesml@gmail.com>.

### LARISSA MEIRA DE VASCONCELOS

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade São Judas Tadeu (USJT) e em Ciências Sociais (licenciatura) pela UFPB. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr/GT-PB) e o Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Atualmente é professora mediadora no curso de especialização em Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa (CLELP) da UFPB Virtual. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos de Gênero, Masculinidades e Imprensa.

E-mail: <meiravasconcelos@gmail.com>.

## Primeiras palavras...

Este estudo intenta mergulhar na leitura de cartas do poeta Carlos Drummond de Andrade à poetisa Zila da Costa Mamede<sup>1</sup> entre os anos de 1953 e 1985. São dezenove missivas, onze bilhetes e um cartão acrescido de um telegrama, os quais vieram à baila em 2000, sob a iniciativa e organização da professora Graça Aquino (2000), publicados de forma inédita pela Editora Sebo Vermelho, de Natal, Rio Grande do Norte.

Além da troca de experiências poéticas e diálogos cotidianos diversos, o acervo também documenta e registra de forma concisa os traços de uma fecunda orientação drummondiana voltada à formação da escritora, certamente com evidente repercussão e influência em sua obra nesse efervescente cenário histórico, época em que Zila começava a alcançar reconhecimento local e nacional com seu livro de estreia, *Rosa de pedra*, publicado em 1953 pela Imprensa Oficial do Rio Grande do Norte e acolhido de forma efusiva pela crítica.

A leitura de cada correspondência remete ao gosto criador da palavra como instrumento de ação afirmativa e dos aconselhamentos do autor de *A rosa do povo* (1945), princi-

<sup>1</sup> Zila Mamede nasceu em Nova Palmeira, Paraíba, em 15 de setembro de 1928, e faleceu em Natal, Rio Grande do Norte, em 13 de dezembro de 1985. Formada em Biblioteconomia, foi decisiva na organização e modernização de inúmeras bibliotecas no Brasil, com ênfase à atuação na Biblioteca Central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que hoje leva seu nome. Autora de diversos livros de poemas, além de memoráveis obras, como *Luís da Câmara Cascudo: 50 anos de vida intelectual* e *Civil geometria*, sobre o poeta João Cabral de Melo Neto.

palmente como uma prática cultural relacionada à poesia em sua dimensão discursiva de operosa criação, fazendo, assim, comunicar-se, a partir das suas impressões pessoais, (Eu) Drummond com a sensibilidade poética da destinatária (Outra), Zila Mamede.

Nos intensos diálogos, são inúmeros os momentos por ele dedicados ao reconhecimento e à análise do estilo inovador da escrita mamediana no ambiente da chamada “Geração Pós-45”, ou seja, reconhecendo em Zila uma personagem capaz de ultrapassar tais limites, isto é, “[...] a ser a poeta que admiramos” (DRUMMOND, 1964, p. 19). Como ela própria admitiu à época, a palavra era considerada “[...] muito mais do que uma coisa escrita, tinha uma carga enorme de significados” (MAMEDE, 1987, p. 28)

Portanto, as missivas se constituem num valioso documento histórico, como fontes/objetos e certamente como contribuições significativas à compreensão da formação de Zila Mamede, mulher intelectual, educadora, bibliotecária e poetisa, ensejando talvez uma nova leitura sobre a sua obra, cuja narrativa dialógica este artigo se propõe como tarefa a refletir sobre ela e a analisá-la.

### **Cartas: práticas de escritas, objeto da memória**

Desde os anos de 1960, pesquisadores das ciências sociais, principalmente historiadores, têm se debruçado sobre novas fontes de investigação no universo da cultura, num movimento de valorização das múltiplas atividades escritas, possibilitando, assim, a reconstrução das maneiras de pensar e agir de outras épocas.

Após, sobretudo, a denominada “revolução documental” (LE GOFF, 1990), a palavra “documento” passou a ter sentido lato, não se restringindo às fontes da História tradicional-polí-

tico-militar. Ampliou-se, portanto, a concepção de documento para tudo aquilo que o ser humano produz no seu tempo, isto é, todo e qualquer vestígio produzido pelos homens que deixaram marcas das relações existentes nas sociedades humanas. A objetividade científica, afinal, está muito mais próxima da formulação do problema e do cuidado com o manejo das ferramentas empregadas do tipo de fonte adotado.

Chartier (1990) advoga que esse novo olhar sobre escritos cotidianos reveste-se de grande importância, na medida em que se coloca na dimensão dos desafios de uma História Cultural que tem por principal justificativa entender como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler.

Nesse ínterim, ganharam importância os estudos sobre as correspondências entre intelectuais, políticos, educadores, artistas, militares, etc., para se pensar e entender uma leitura individual e/ou coletiva sobre rumos de acontecimentos, registrando-se impressões e memórias de cada personagem num dado tempo histórico. Afinal, trabalhar com documentos epistolares implica necessariamente ampliar a percepção do passado, multiplicando a maneira de acessá-lo por um ângulo imprevisto.

Sobre essa questão, Gondra (2003, p. 17) ressalta que a prática epistolar foi se firmando como um instrumento de luta de educadores: “[...] o gesto de escrever, individual ou organizadamente, voltando-se não apenas para a modalidade das correspondências privadas, de caráter pessoal, mas também para as cartas dirigidas às autoridades [...]”.

Nesse particular, as missivas passaram a ser reconhecidas como um componente da leitura íntima ou como um código específico para se desvendar acontecimentos de uma época. Ou seja, como uma das ricas formas de permitir que as pessoas falem ao presente com a sua própria voz interpretativa so-

bre os mais diversos acontecimentos do passado (BARMAN, 2005), constituindo-se em documento precioso e encantador, na “[...] medida em que se apanham as condições de sua produção, seus conteúdos e seus efeitos” (GONDRA, 2003, p. 31).

Por outro lado, em sua condição histórica, as missivas, na condição de fontes, podem informar, mas também confundir, visto que correspondem a um documento pessoal capaz de guardar ou perder o significado de uma memória registrada (LUCAS; RAMOS, 2013). Desse modo, como qualquer fonte histórica, faz-se necessário “[...] deixá-las falar e, do mesmo modo, resistir às suas armadilhas” (GONDRA, 2003, p. 32). Sua utilização requer atenção, pois “[...] a carta é um documento datado e assinado, todavia não é um documento livre de qualquer estratégia ou máscara social” (BOAVENTURA, 2008, p. 104).

Destarte, Gomes (2005, p. 19) entende que: “[...] a correspondência constitui [...] o sujeito e o seu texto”, indicando uma ação discursiva da escrita de si, numa vigorosa manifestação de dimensão (auto)biográfica. Sobre a experiência e a tradição epistolar, Marques (1997, p. 21) ressalta o caráter aventureiro dessa prática cultural, ou seja, como uma espécie de ofício da vida cotidiana que busca no outro um sentido de existência:

Ao escrevermos uma carta, visamos a um destinatário previsto [...], apenas deles podemos visualizar certos traços comuns, certamente insuficientes para nossa ambição de controlar os efeitos do nosso escrever. Desta maneira, não podemos fugir ao caráter sempre aventureiro de tal empreitada.

As cartas, além de nos apresentarem referências de um tempo e de um espaço determinados, permitem-nos adentrar, como se fôssemos *voyeurs*<sup>2</sup>, em uma gramática interlocutiva

---

<sup>2</sup> Walnice Nogueira Galvão (2008, p. 20), em entrevista à revista *Teresa*, ao ser interrogada sobre a supressão de trechos e nomes em cartas feitas por

que pode desvendar intimidades, segredos, estilos, formações, concepções e disputas hegemônicas nos campos a que pertencem os missivistas.

Nesse movimento, tal qual ocorre entre Drummond e Zila, busca-se uma aproximação efetiva (às vezes, afetiva) entre quem escreve e lê, ou seja, um ato cotidiano que se constitui numa ação de aventura dialógica entre produção e recepção das missivas, na harmonia da expressão do sentir com o pensar. De acordo com Veronez (2015, p. 203):

Uma característica marcante e própria deste tipo de prática de escrita das cartas é a capacidade que o ‘eu’ epistolar (quem escreve) tem de se tornar presente e/ou ausente para o seu interlocutor (quem lê), num movimento racionalizado, recortado e interessado [...].

Conforme Camargo (2000, p. 11), mais do que qualquer evidência de uma troca comum em que se enlaçam “autor-escriptor-escriva e destinatário-leitor”, as escritas epistolares delimitam lugares e momentos particulares na história dos sujeitos e da cultura letrada. Por isso, “[...] podem ser guardadas pelo destinatário, como um bem de valor afetivo, incomensurável como um ‘objeto de memória’” (GOMES, 2005, p. 7).

Silva (2002) insiste também em afirmar que, além de se constituir como importante acervo histórico, a escrita pessoal tem em sua essência uma função soci comunicativa, o que faz dela uma prática cultural de produção de linguagem socialmente situada e capaz de engendrar uma forma de interação particular, provocadora e desafiante.

---

organizadores de correspondências, assume posição contrária e destaca: “Noto uma mentalidade de *voyeur* no leitor de cartas, tanto quanto no estudioso de literatura, no crítico literário. A gente quer o segredinho, o diário íntimo, a carta, o trecho cortado, a gente quer os rascunhos das obras, a gente quer tudo [...]”.



Nesse sentido, ao se revistar as correspondências de Drummond a Zila, constata-se um ambiente intelectual de trocas de impressões, ideias, episódios, testemunhos, confidências, fatos, sobretudo sua cumplicidade sobre as maneiras de pensar e discorrer sobre a formação da escrita poética: uma aventura histórica de leitura social do tempo vivido.

Portanto, através das correspondências é possível identificar como se instaura um ambiente intimista de registros ou testemunhos pessoais e mútua revelação entre o Eu (Drummond) e o Outro (Zila Mamede), demarcando práticas de escrita de reciprocidade no campo de elaboração da poesia.

### **Cartas de Drummond a Zila<sup>3</sup>: pedaços de uma vida bem escrita**

“Zila querida, sua carta foi como ter você aqui ao lado, a gente no deslizar de um papo descansado, tão gostoso.”

(Drummond, 13 de abril de 1975 apud Aquino, 2000, p. 49)

O fragmento da correspondência em epígrafe identifica a profícua e amigável relação construída entre Carlos Drummond de Andrade e Zila da Costa Mamede, iniciada ainda nos idos dos anos de 1950, algo que se intensificou em cada correspondência, encerrada somente em 13 de dezembro de 1985, em face da trágica morte da escritora paraibana nas águas da Praia do Meio, próxima ao Forte dos Reis Magos, em Natal, capital do Rio Grande do Norte.

Em entrevista concedida à TV Universitária em 3 de fevereiro de 1981, Zila Mamede desvelava um momento particular de sua angústia existencial e intelectual, marca do seu

<sup>3</sup> As cartas aqui analisadas terão em sua referência no texto a data de origem e a publicação de referência: Aquino (2000).

estilo rigoroso e potencialmente autocrítico e do contato de aprendizagem construída com o poeta Drummond naquela conjuntura: “[...] escrevia daqui, escrevia dali, e um dia reuni do jeito que estava tudo que eu tinha rascunhado, rasurado (lembro que tinha em um dos poemas um palavrão, que escrevi comigo mesma ou com o poema), e mandei para ele” (MAMEDE, 1987, p. 23).

A relação entre Drummond e Zila, conforme preconiza Aquino (2000, p. 9), estabeleceu um ambiente de trocas de experiências, cabendo ao primeiro o papel de educador “no processo criativo”. Os primeiros passos dessa relação são registrados em 18 de dezembro de 1953 (DRUMMOND apud AQUINO, 2000, p. 15): “[...] meu melhor agradecimento pela oferta de ‘Rosa de pedra’, que encerra uma poesia sensível e requintada”. Sobre esse contato inicial da relação e troca de missivas, Zila informava em entrevista à TV Universitária sobre a opinião de Drummond acerca da sua obra. Ele disse que “[...] eu não queria bem aos meus poemas e transformava naquilo que ele sabia, tinha absoluta certeza de que eu era capaz de fazer” (MAMEDE, 1987, p. 17).

O citado livro de estreia, com a impressão de apenas 200 volumes, foi considerado uma obra de renovação poética nacional, compondo, segundo Alves (2006), a lista de obras dos estreadores jovens poetas que surgiam na literatura moderna brasileira, denominados nomes da controversa “Geração de 45”, a qual se contrapunha à estética do Modernismo de 22. De acordo com o crítico literário Paulo de Tarso Correia de Melo (1978 apud MAMEDE, 1978, p. 15) *Rosa de pedra* trata-se de “[...] um digno livro de estréia [sic]”.

Nessa década de 1950, o impulso criador de Zila se revelaria em outras duas grandes produções poéticas: *Salinas*, publicada pelo Departamento de Imprensa Nacional do Ministério da Educação e Cultura em 1958, e *O arado*, publicada

no Rio de Janeiro pela Livraria São José em 1959. Em carta datada de 20 de maio de 1958, Drummond (20 de maio de 1959 apud AQUINO, 2000, p. 19) acentuava o valor dessa produção:

Zila, amiga, que posso dizer dos seus poemas novos senão a verdade, isto é, que eles são uma beleza? O milho novo desabrochando páscoas, a dor do menino sacudindo miragens do pão e as invenções da luz, da ventania: obrigado, Zila, por estes régios presentes de poeta.

Ainda sobre a obra *O arado*, Câmara Cascudo (apud MAMEDE, 1978, p. 178) corroborava a leitura drummondiana e fazia a seguinte menção: “Os poemas são frutos da terra e das almas poéticas que vivem em Zila Mamede”.

Na missiva de 27 de março de 1959, Drummond revela mais um momento de ensinamentos com o exercício permanente da palavra. Em tom amigável, o poeta aponta “provoações” de aprendizagens significativas, ao traçar sua leitura das páginas datilografadas da obra *O arado*, lançada naquele ano:

Passei esta tarde de sexta-feira lendo seus poemas e catando defeitos neles, para ser agradável a vosmecê, mas no fim as qualidades eram tão maiores e tão agradáveis de se perceber que o caráter odioso da tarefa foi se dissipando e ficou só a alegria de ver você crescendo em poesia. ‘O rio’ e o primeiro soneto do ‘Os bois dormindo’ são duas coisas de grande classe, e versos espalhados por todo o livrinho se impõem como unidades belíssimas [...]. (DRUMMOND, 27 de março de 1959 apud AQUINO, 2000, p. 23).

Em missiva anterior, Drummond (20 maio de 1958 apud AQUINO, 2000, p. 19) também já se colocava como parceiro, amigo e interlocutor da poetisa na resolução da publicação da obra *Salinas* junto ao Departamento de Imprensa Nacional:

[...] subi ao 9º andar e falei ao Simeão<sup>4</sup>. Ele riu muito, contou-me os sustos que tem passado em você, dizendo-lhe que o livro não sairá tão cedo, de castigo. A verdade é que o livro está quente no forno, segundo ele próprio, Simeão, e Lúcia, a eficiente secretária, confirmou. Disse ela que as terceiras provas já seguiram para a Imprensa Nacional, com o ‘imprimatur’, está bom? Se demorar, apesar de tudo isso, irei novamente ao S. D. e me converterei no seu representante legal, clamando e reclamando providências. Mas acho que a coisa agora vai, Zila [...].

Em tom “professoral” de orientação, Drummond (27 de março de 1959 apud AQUINO, 2000, p. 24) vai indicando suas anotações e sugestões de escrita, mesmo reconhecendo o quão árdua é a tarefa de leitura crítica de uma obra de outro poeta:

[...] Bem, o que fui anotando a lápis é matéria para você pensar, e aceitar ou não, com a liberdade absoluta, e como lhe parecer razoável. Tenho maior constrangimento em propor qualquer modificação a um poeta, cada um é dono de seus erros e acertos, e receio ainda sugerir o que é apenas minha verdade, uma verdade precária mesmo nos limites do meu ser, que tenho mudado tanto ao longo da vida, e me substituo conforme o humor de cada hora.

Dadas as devidas ponderações e o “constrangimento” inicial destacado na missiva, Drummond (27 de março de 1959 apud AQUINO, 2000, p. 24) não se esquiva do papel do amigo leitor e, sobretudo, de crítico de uma obra poética relevante, na condição árdua e na tarefa sempre desafiante de análise e contribuição:

---

<sup>4</sup> José Simeão Leal, então diretor da Coleção “Aspectos”, do Departamento de Imprensa Nacional.

Noto o seguinte: certa repetição de palavras-chave, como pasto, lírio, trigal, pão, que torna monótono o livro, embora a unidade temática imponha essa monotonia como condição prévia. Também gostaria de certas audácias, como transformar substantivos em adjetivos, ou compor palavras misturando as existentes, mas deixando claro para o leitor o elo que as prende. O mais é técnica de economia; cortar palavrinhas desnecessárias (o, um, seu), encurtar, acelerar, tornar mais direta e violenta a dicção. De importante não vejo nada a censurar. E o livro saiu uma doçura rural completa, uma coisa de terra e vida incorporada à terra, que torna autêntica sua poesia. É só, amiga Zila [...].

Sustentado nessa condição de experiente escritor, tradutor e poeta de reconhecimento nacional, Drummond (27 de março de 1959 apud AQUINO, 2000, p. 24) vai pontuando críticas à linguagem, ao estilo, à forma e aos usos das palavras na referida obra, embora evidentemente se colocando sempre ao juízo e crivo da própria autora, como ele mesmo acentuava: “[...] cada um é dono dos seus erros e acertos”.

O ato de alguém escrever para outra pessoa se reveste de uma condição íntima ou mesmo de uma aventura que transborda em desvelamento de ideias e pensamentos que são compartilhados no ambiente do diálogo através da troca de missivas, momentos de leituras e aprendizagens. Assim, caberia indagar: como Zila Mamede teria recepcionado os destaques, anotações, sugestões e críticas apontados nessa missiva? A poetisa teria incorporado as contribuições ao conjunto da sua obra?

Em outra missiva, Drummond (17 de julho de 1959 apud AQUINO, 2000, p. 27) sinalizava o recebimento da referida obra já publicada:

Sim. Recebi ‘O arado’, tomei conhecimento das novidades e das correções no texto primitivo e achei tudo ok. Se não mandei uma palavra a respeito, é porque tenho andado submerso em trabalhos meus e alheios [...]; como eu já me havia manifestado nitidamente sobre os ‘Poemas rurais’, achei que não era o caso de novo pronunciamento, e daí estava tudo em ordem, bem resolvido [...].

Pelo que se pode deduzir nessa carta, após a publicação da obra *O arado*, Zila Mamede buscava também no seu leitor privilegiado, Drummond, uma resposta como avaliação da obra antes de sua publicação, constatando, assim, as sugestões apontadas e certamente incorporando algumas delas em sua versão final.

Na missiva de 11 de fevereiro de 1960, já acusando o recebimento da obra, o poeta Drummond (apud AQUINO, 2000, p. 29) respondia com alegria, entusiasmo e solidariedade ao projeto finalizado de uma produção intelectual, resultado da sensibilidade humana e da interlocução exigente e crítica:

Seu livro está aqui, encantando um velho leitor que já o conhecia bem e agora se alegra de tornar a ver o amigo. Tão puro ele é em sua aderência à terra, aos bichos, à vida natural – e tão enriquecido pelos requintes de espírito daquela que o escreveu! Obrigado pela boa visita, amiga. Senti você conversando comigo, sentado naquela poltrona [...].

A relação e troca de missivas se estenderia por muito mais tempo. Nessa época, Zila Mamede consolidava sua atividade intelectual nos horizontes da Biblioteconomia e se dedicava a produzir a obra *Luiz da Câmara Cascudo: 50 anos de vida intelectual*. Em carta datada de 27 de março de 1967,

Drummond (apud AQUINO, 2000, p. 43) indagava Zila sobre a relevância desse empreendimento histórico-cultural:

[...] Sua bibliografia de Cascudo vai ser publicada? O homem merece esse esforço que você lhe dedicou e, principalmente, os estudiosos muito se beneficiarão com esse inventário de uma obra tão brasileira, que enriquece a todos [...].

A obra, dado o grande investimento de pesquisa, foi publicada em 1970 pela Editora Nosso Tempo, em parceria com a Fundação José Augusto, e teve grande repercussão entre estudiosos das ciências sociais no Brasil. Segundo a apresentação da própria editora, a obra “[...] custou à autora, além do trabalho extenuante, desprovido de recursos, tarefa de artesanato silencioso” (MAMEDE, 1970).

Entre a obra *O arado* (1959) e *Exercício da palavra* (1975), foram 16 anos sem uma obra de dimensão poética publicada. Nesse interregno, Zila Mamede se dedicou como profissional da Biblioteconomia, educadora e pesquisadora, com inúmeras produções e atividades de organização de bibliotecas em várias cidades brasileiras. Todavia, vivia sua própria crise de “encantamento” e elaboração. Em obra biográfica sobre Zila Mamede, Galvão (2005, p. 119) destaca o conflito dessa travessia de crise vivenciada por ela: “Passaram-se, pois, dezesseis anos até que voltasse a publicar poesia. Extremamente exigente com o que escrevia, passou por momentos de dúvida reforçados por timidez a poucos amigos demonstrada”.

Na citada obra, coube ao próprio Galvão trazer à tona cópia de um dos raros fragmentos das cartas de Zila a Drummond, como testemunho das dificuldades e dramas existenciais vividos nessa conjuntura sombria de indefinições: “Não tenho dúvida sobre estes: tenho apenas covardia quando penso em livro [...]; é um desespero, mas não consigo trabalhar

o poema. Sinto-me bloqueada, com garras de ferro no pensamento” (MAMEDE, s.d. apud GALVÃO, 2015, p. 120).

Em carta-resposta de 1º de dezembro de 1974, Drummond (apud AQUINO, 2000, p. 47), além de questioná-la sobre tais conflitos, buscava também incentivá-la, propondo como principal reação o desfecho da obra que seria lançada no ano seguinte:

[...] você está precisando de, à força de outros gostarem de você, estimar bem mais a sua poesia, tão digna e tão funda. Em sua carta e nas folhas dos poemas, quantas vezes leio a palavra medo, a palavra covardia! Que é isso, menina. Você, essa mulherzinha valente como as armas e tão sábia no manejar o verso, ficou agora tão encucada que hesita em publicar o que escreveu, e até fala em rasgar? Rasgar coisa nenhuma, passe a limpo, emende, trabalhe sobre, exija ainda mais de si mesma, porém, por favor, não se entregue a esses ritos desanimados de autonegação. Que falta faz o Manuel<sup>5</sup> para te chamar à ordem. Eu estou chamando, sem a mesma autoridade, mas com igual ternura [...].

Na missiva, Drummond joga um grande peso emocional no valor da amizade cultivada para motivar Zila Mamede e, quem sabe, buscar superar uma situação complexa de desânimo, angústia e temor que a atormentava naquele momento de sua vida. A obra *Exercício da palavra* era o quarto livro de poesia e se apresentava num contexto histórico-cultural muito diferente daquele dos anos de 1950, quando havia lançado os mais importantes livros de sua trajetória poética.

Na mesma missiva, o poeta Drummond (1º de dezembro de 1974 apud AQUINO, 2000, p. 47) cumpria também a tarefa de leitor da referida obra ao externar suas contribuições:

<sup>5</sup> Referia-se a Manuel Bandeira, poeta e amigo de Zila Mamede.



[...] Gostei muito da parte nova de ‘Exercício da palavra’ (bom título) em que você joga com ritmos breves e extrema economia verbal. Isso sem se desfazer nas outras composições, mais desmanchadas, digamos assim, ou menos visivelmente arquiteturais, pois em todas você é a mesma Zila poeta que sabe o que faz, e faz certo. Botei anotações mínimas em algumas páginas, mais para responder às suas dúvidas do que por necessidade crítica. De resto, crítico não sou nem desejaria ser. Apenas leitor amigo, que teve em sua prova de confiança mais uma razão de sentir: a Zila me confirma sua amizade, confiando-me seus poemas e sua penosa indecisão do momento. E isto me conforta, pois a gente quase não teve tempo de se cultivar, nesses últimos anos, e vejo que a distância não alterou o teor do nosso bem querer [...].

O conteúdo da carta de Drummond remete a um sentimento e a uma realidade que caracterizam o exercício literário profissional, permeado por conflitos referentes à autonomia pessoal e à profissional, bem como à necessidade de reconhecimento pelos pares e à inserção no mercado editorial. Fukelman (2014, p. 153-154), em estudos sobre a correspondência de Clarice Lispector com Fernando Sabino, destaca a função que as cartas ocuparam no trabalho literário da referida escritora:

As correspondências tornam-se instrumento polivalente: mediam *[sic]* possíveis intervenções no mercado literário nacional; possibilitam trocas literárias (desde comentários sobre leituras até sugestões a respeito do que escreviam); e dão amparo emocional, crucial para a condição de duplo ‘exílio’ (real e existencial) da autora.

Exceto pelo exílio real que é atribuído a Clarice Lispector, a narrativa epistolar de Drummond aponta para um sen-

timento análogo experienciado por Zila Mamede, que busca no poeta amigo apoio e orientação, numa demonstração de confiança própria às relações de afetuosidade e admiração.

O livro com 31 poemas, de fato, representava uma “vira-da” de estilo. Por isso mesmo, a autora alimentava uma certa ansiedade com a recepção crítica da sua obra, como afirmava Negreiros (1975, p. 9) em seu prefácio: “[...] o livro tem o mérito de não repetir opiniões cansativas e por demais teóricas”. Em texto-entrevista encaminhado ao “Grande Ponto”, coluna do escritor e dramaturgo Racine Santos<sup>6</sup>, Mamede (s.d., p. 4) afirma que adotou em *Exercício da palavra* alguns comportamentos da vanguarda dos anos 1960:

[...] adaptando esse comportamento ao seu próprio estilo, à sua própria linguagem poética. Tenho essa coragem, a de tentar me aproximar do que é mais novo, mas tenho certeza de que não imito, ajusto a minha linguagem, tento torná-la funcional, mas procuro, por outro lado, não fazer concessões aos modismos [...].

Essa tendência é constatada por Negreiros (1975, p. 11) no prefácio da referida obra:

Esse é o quarto livro de Zila Mamede, onde toda sua poesia foi reunida, codificada [...], projeto que delimita fases, mas quer, sobretudo, encontrar a linguagem despojada, assumindo um processo que alcança o grande valor de procurar tentar novas soluções para o verso [...], saber usar tendências as mais dinâmicas na sua poesia, sem a facilidade dos arrivismos.

Em carta de 13 de abril de 1975, o poeta Drummond (apud AQUINO, 2000, p. 49) recebia a versão preparada de

<sup>6</sup> Coluna do Jornal *Tribuna do Norte*, a qual foi transformada em revista, sob a organização do dramaturgo e escritor norte-rio-grandense Racine Santos.

*Exercício da palavra*” e tecia comentários elogiosos à obra já encaminhada à publicação pela Fundação José Augusto:

Agora fico esperando o livro editado pela Fundação, quando é que ele chega? As soluções achadas por você para alguns poemas foram boas [...]. Ou esse livro sai ou declaro guerra ao Rio Grande do Norte, país a quem quero bem porque é terra de você [...].

O comentário de Drummond convergia com a escrita poética como tarefa de permanente (re)elaboração, trabalho de reescrita ou mesmo atividade artesanal, cuja criatividade é apenas um caminho necessário de abertura. Em resposta a Racine Santos, Zila Mamede (s.d., p. 4) detalha os desafios do trabalho com a palavra na referida obra:

[...] eu trabalho a idéia [*sic*], inicialmente. Às vezes, penso na forma ao mesmo tempo em que na idéia [*sic*]. Outras vezes, penso numa forma e quando executo a idéia [*sic*] a forma é totalmente diferente. Outras, mudo propositadamente a forma. Depende de uma série de fatores [...].

Em carta de 9 de novembro de 1975, Drummond (apud AQUINO, 2000, p. 51) atestava com entusiasmo o recebimento da obra publicada:

Zila, amiga bem amada: ‘Exercício da palavra’ chegou em tempo certo, eu é que fiquei dormindo no agradecimento encantado. Livrinho pequeno? Grande. Forte livro de poesia, que você soube destilar tão bem das essências mesmas do ser. Valeu a pena polir e repolir esse cristal de palavras que você agora vem dar a sua maior cristalinidade nos inéditos, de que destaco ‘Tango’ [...].

Nesse processo de formação e orientação, como indicava na missiva o poeta Drummond, “polir e repolir” se consti-

tuiriam num permanente exercício com a palavra escrita a partir do pensado ou dito. Assim, a obra espelhava um outro campo de linguagem em ascensão, adotando conscientemente, segundo Zila Mamede (s.d., p. 4), “[...] alguns comportamentos da vanguarda dos anos 60”. Em sua fala de apresentação, por ocasião do lançamento da obra, a autora afirmava:

[...] Essa exigência correspondia a uma necessidade cada vez mais forte, em mim mesma, de fazer o melhor que a mim me parecesse, de tal forma que, trabalhando e depurando duas, três, dez vezes o poema, eu não tivesse mais nada a acrescentar ou retirar [...]. (MAMEDE apud GALVÃO, 2005, p. 126).

Em 1º de fevereiro de 1985, Drummond (apud AQUINO, 2000, p. 73) enviava aquela que seria sua última carta a Zila Mamede, tecendo breves comentários sobre a derradeira obra da poetisa, *A herança*, publicada pela Edições Pirata, do Recife, em 1984:

E tenho aqui esse doce-amargo livro que é ‘A herança’. Da qualidade da poesia não preciso dizer, você não é marinheira de primeira viagem e sabe bem o seu ofício. Os versos cantam, como devem cantar na verdadeira poesia. E há muitos achados verbais que atestam o dedo do artista. Mas o que me impressiona mesmo no livro é esse falar com parentes e amigos, em tom de amarga ternura, esse dom de extrair do sentimento de família, de sempre, ou de espírito, o máximo de emoção. O que há de doloroso nisto! E o que há de terno também! A família dói muito em mim, por isso me abri para os seus poemas, na ilusão de ter junto a mim os meus vivos que são os meus mortos, pois não tenho mais irmãos deste lado do mundo. Obrigado, amiga querida, pelo que me fez sentir e viver a sua poesia. Beijos do Carlos.

A citada obra foi publicada com dedicatória aos familiares que já haviam partido e outros muito presentes em sua vida. Constitui-se num “autorretrato”, ou mesmo num mergulho emocional e memorialístico, numa condição singular de inventariar sua própria existência.

Zila também reservaria privilegiada dedicação dos escritos a alguns dos amigos que contribuíram decisivamente em seu amadurecimento e formação, entre os quais, João Cabral de Melo Neto, Oswaldo Lamartine e o próprio Carlos Drummond de Andrade, com o poema: “Carlos Drummond de Andrade: oitent’anos”.

O virtuoso período de troca de missivas é fechado com um triste e lacônico telegrama de Drummond (apud AQUINO, 2000, p. 75) endereçado aos familiares da poetisa logo após a trágica morte dela, ocorrida em 13 de dezembro de 1985: “Meu profundo pesar pela perda da querida amiga Zila”.

## Considerações finais

Ao perscrutar as cartas de Drummond a Zila, identificam-se expressivos indícios da presença do mestre mineiro no amadurecimento da amiga poetisa. Entre comentários, leituras, sugestões de uso da escrita, leituras, trocas de confidências e revelações conflituosas, essa aventura epistolar fortaleceu principalmente uma relação que atravessou décadas, sempre com o “[...] sabor inconfundível das velhas amizades!”, como diria o poeta Drummond (2 de novembro de 1980 apud AQUINO, 2000, p. 65).

Embora só tenha aparecido o registro epistolar de um dos interlocutores, por se tratar de um gênero construído colaborativamente mesmo que em tempos de narrativa assíncronos, a leitura das cartas instiga o mergulho no universo da

consciência poética drummondiana e mamediana simultaneamente. Zila Mamede faz-se presente nas cartas de Drummond. O Eu (Drummond) atualiza o Outro (Zila) em suas missivas, numa demonstração de que a relação, mesmo a distância, extrapola os limites da orientação literária e estende os fios para os laços afetivos tecidos pela admiração, respeito e confiança.

E não é de surpreender que, entre 1953 e 1985, apesar dos raros contatos pessoais, cada um tenha vivenciado a experiência do outro em diversas conjunturas, expressando, assim, uma relação duradora e afetiva. Como indica Drummond (27 de março de 1967 apud AQUINO, 2000, p. 43): “[...] foi bom ter carta de você contando de seu novo pouso. De biblioteca a biblioteca, meu pensamento vai assim acompanhando você e participando um pouco de sua vida de trabalho e gosto de fazer coisas, poesia e utilidade pública [...]”.

Portanto, no contato e leitura dos 28 textos de correspondências (cartas, bilhetes e cartões), mais do que um movimento de *voyeurismo* com a escrita de dimensão individual e privada, buscou-se neste estudo compreender os elos de uma formação poética, tendo sido Drummond certamente, ao lado de outros grandes nomes, um personagem fundamental e decisivo nesse processo ao longo de três décadas.

## Referências

ALVES, A. *Silêncio, mar: a poesia de Zila Mamede nos anos 50*. Natal: Sebo Vermelho, 2006.

AQUINO, M. G. (Org.). *Cartas de Drummond a Zila Mamede*. Natal: Sebo Vermelho, 2000.

BARMAN, R. J. *Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX*. São Paulo: Unesp, 2005.

BOAVENTURA, C. T. Machado de Assis e José Veríssimo: aspectos da correspondência entre o escritor e o crítico. *Tere-*

sa: Revista de Literatura Brasileira, São Paulo, v. 34, n. 8-9, p. 101-117, 2008.

CAMARGO, M. R. R. M. *Cartas e escrita*. 2000. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

DRUMMOND, C. *A rosa do povo*. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

FUKELMAN, C. Cartas na mesa: amizade e carreira literária em Clarice Lispector. In: FUKELMAN, C. (Org.). *Eu assino embaixo: biografia, memória e cultura*. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 136-158.

GALVÃO, C. *Zila Mamede em sonhos navegando*. Natal: Moura Ramos, 2005.

GALVÃO, W. N. “À margem da carta”. *Teresa: Revista de Literatura Brasileira*, São Paulo, v. 34, n. 8-9, p. 14-29, 2008.

GOMES, Â. C. (Org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

GONDRA, J. G. Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-33.

LE GOFF, J. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LUCAS, M. R. L.; RAMOS, F. R. L. (Org.). *Correio literário: cartas de intelectuais no Brasil durante o século XX*. Fortaleza: Frei Tito de Alencar, 2013.

MACHADO, C. J. S. *Zila Mamede: trajetórias educativas e literárias*. Campina Grande: UEPB, 2010.

- MAMEDE, Z. C. *A herança*. Recife: Pirata, 1984.
- MAMEDE, Z. C. *Exercício da palavra*. Natal: José Augusto, 1975.
- MAMEDE, Z. C. *Luiz da Câmara Cascudo: 50 anos de vida intelectual*. Natal: José Augusto; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.
- MAMEDE, Z. C. *Memória viva de Zila Mamede*. Natal: UFRN, 1987.
- MAMEDE, Z. C. *O arado*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1959.
- MAMEDE, Z. C. *Respostas à entrevista de Racine Santos para Grande Ponto*. Natal, s.d. Mimeografado.
- MAMEDE, Z. C. *Rosa de pedra*. Natal: Imprensa Oficial do Rio Grande do Norte, 1953.
- MAMEDE, Z. C. *Salinas*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1958.
- MARQUES, M. O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1997.
- MELO, P. T. C. Zila Mamede: itinerário e exercício da poesia. In: MAMEDE, Z. C. *Navegos*. Belo Horizonte: Veja, 1978.
- NEGREIROS, S. Prefácio. In: MAMEDE, Z. C. *Exercício da palavra*. Natal: José Augusto, 1975. Prefácio.
- SILVA, J. Q. G. S. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios da interatividade na escrita dos textos*. 2002. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- VERONEZ, M. A escrita de si das missivas: reflexões historiográfica e literária. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 199-209, 2015.



## (RE)ENCONTRANDO SENTIDOS DO SER DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA ESCRITA DE SI

### EDITH MARIA BATISTA FERREIRA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae e graduada em Pedagogia pela UFMA. Professora assistente da UFMA.

E-mail: <edithribeiro75@gmail.com>.

### JOSELMA FERREIRA LIMA E SILVA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Psicologia Aplicada à Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus* Piripiri.

E-mail: <joselmalavor@ifpi.edu.br>.

### JACQUES THERRIEN

Ph.D. em Educação pela Universidade Cornell, Estados Unidos, com pós-doutorado em Educação pela Universidade Laval, Canadá, e pela Universidade de Valência, Espanha. Pesquisador sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Professor titular aposentado da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Pesquisador visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador.

E-mail: <jacques@ufc.br>.

## Puxando os fios iniciais de uma conversa

Um refúgio? Uma barriga? Um abrigo onde se esconder quando estiver se afogando na chuva, ou sendo quebrado pelo frio, ou sendo revirado pelo vento? Temos um esplêndido passado pela frente? Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida.

(Eduardo Galeano<sup>1</sup>)

Nossas andanças pelo campo da formação docente têm sido marcadas por encontros entre professores e futuros professores que demonstram distintos sentimentos em relação ao magistério: amor pela profissão, desejo de transformação, encantamento, mas também descrença, cansaço, revolta, estas últimas decorrentes, sobretudo, do baixo prestígio, da pouca atratividade da carreira, da remuneração precária e das condições críticas de trabalho em grande parte das escolas públicas brasileiras.

As situações apresentadas acima incidem fortemente nos processos de escolha profissional e de formação inicial e continuada, as quais precisam ser enfrentadas com políticas públicas que valorizem a profissão do magistério em suas múltiplas dimensões: aperfeiçoamento profissional, condições

---

<sup>1</sup> Jornalista, historiador e ficcionista uruguaio falecido em abril do ano de 2015.

adequadas de trabalho, planos de carreira, jornada de trabalho, vislumbrando uma educação com qualidade social cada vez maior (OLIVEIRA, 2004, 2010).

Enquanto as lutas seguem para as conquistas desses direitos, os processos de formação de professores caminham diariamente nas escolas ou nas instituições formadoras. E, nesse ínterim, questões basilares emergem, por exemplo: como as formações podem contribuir para que os professores (re)encontrem sentidos e significados em seu trabalho e se aventurem em experiências que estejam comprometidas com a aprendizagem verdadeira dos seus alunos?

Assim como disse Galeano (1994) na epígrafe deste trabalho, a “memória pode ser o ponto de partida”. Memória? Por que memória? Porque ela “[...] é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...]” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Corroborando esse pensamento, Vasconcelos (2000, p. 10-11) assevera:

[...] retomar a memória [...], diferentemente do saudosismo, de um retorno gratuito ao passado, esse resgate se faz projeto de um futuro diferente [...]. Representa um antídoto contra a resignação e o conformismo, um convite ao fim da certeza, à ousadia, à indignação, à convicção de que não existem obstáculos intransponíveis para darmos ao mundo um rosto mais fraterno [...]. É um convite à esperança, à utopia. Afinal, o caminho a ser preenchido por entre as bifurcações não está dado, está prenhe de incertezas, uma vez que é constantemente definido e redefinido pelas ações dos atores sociais.

Desse modo, recorreremos à memória, aportando-nos nas narrativas de história de vida/profissão para pensarmos como

temos nos constituído professores e professoras, favorecendo a reflexão sobre os sentidos do trabalho docente, tão necessária para projetarmos, conscientemente, ações futuras.

Neste trabalho, objetivamos evidenciar a importância da abordagem biográfica para um processo de formação de professores que busca (re)encontrar sentidos do ser docente. Para tanto, percorremos o caminho feito por alguns estudiosos dessa abordagem, apontando similitudes e diferenças referentes às orientações metodológicas que trazem o sujeito para o centro da reflexão do seu processo formativo.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007) utilizada para fundamentar teoricamente o nosso objeto de estudo, cujo desenho metodológico resulta de um conjunto de procedimentos que permitiu uma interlocução crítica com o material bibliográfico.

Sendo assim, abordaremos os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram os estudos sobre formação de professores e narrativas (auto)biográficas. Apresentaremos um quadro contendo o percurso metodológico sobre a abordagem biográfica em Chené (1988), Delory-Momberger (2006, 2008, 2011), Dominicé (1988), Josso (1988) e Nóvoa (1988), como síntese integradora resultante do nosso olhar e da análise reflexiva das publicações selecionadas.

## **Formação de professores e narrativas (auto)biográficas**

Nos últimos anos, temos assistido a uma expansão acelerada de ofertas de formação ao público adulto, ainda fortemente marcada pelo modelo escolar consolidado no final do século XVIII. Segundo Nóvoa (1988), esse modelo de formação traz como característica marcante a distinção entre tempo de formação e tempo de ação, cuja organização dificulta que as

habilidades e os conhecimentos adquiridos durante a formação sejam mobilizados para resolver problemas em situações reais de trabalho.

Muito embora esse modelo tenha sido contestado pelo Movimento da Educação Nova, na década de 1920, e pela Educação Permanente, nos anos de 1960, não houve uma ruptura efetiva com a lógica escolarizante. Nas palavras de Nóvoa (1988, p. 114, grifos dos autor): “[...] A questão central continuou a ser *formar* (Como? Quando? Onde?) e não *formar-se* (O que é que é formador na vida de cada um?); continuou a reflectir-se (e a trabalhar-se) fundamentalmente em torno de uma *formação institucionalizada*”.

Nesse sentido, investiu-se em sofisticadas técnicas formativas, na construção de centros-modelo para a formação de professores, no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas, mas não se questionou a racionalidade que fundamenta esse processo de formação de adultos, ou seja, a visão desenvolvimentista de futuro que ele traz.

Contrariamente a essa perspectiva, uma formação encarnada no sujeito prescinde de uma nova epistemologia, centrada na experiência/sentido, na reflexividade crítica, na consciência contextualizada, fortemente comprometida com a emancipação humana. Nas palavras de Larrosa (2002, p. 21): “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece ou o que nos toca”. Uma formação com essas características teria sua atenção naquilo que mexe internamente com o sujeito aprendente, produzindo sentidos.

Finger (1988) denominou esse tipo de formação como “Formação crítica dos adultos”, na qual o saber crítico e emancipador é elaborado pela pessoa através de processos de tomada de consciência desencadeados pelo método biográfico. Para esse autor, “[...] o termo método biográfico se justifica pelo facto [...] de valorizar uma compreensão que se desenrola no

interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (FINGER, 1988, p. 84).

O método (auto)biográfico, as narrativas (auto)biográficas, as histórias de vida, dentre outras formas de denominação<sup>2</sup>, possuem fecundo potencial formativo e integram-se ao movimento desencadeado na década de 1980 na Europa, que se ocupa em repensar a formação de adultos, acreditando que ela “[...] é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p. 116).

Destarte, a aprendizagem da reflexividade na formação de adultos é fundamental para o alargamento da autonomia, iniciativa e criatividade. Para tanto, as escritas de si representam um retorno às suas aprendizagens ao longo da vida; o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão, colocando-se no centro do discurso narrativo. É passando pela narrativa que a pessoa em formação pode se reapropriar da sua experiência formativa. Desse modo, a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência, “[...] a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

Nesses termos, a construção de uma biografia educativa, (auto)biografia ou narrativa de formação é fruto de um processo de reflexão que permite rememorar, lembrar experiências ocorridas em sua vida. Os episódios escolhidos pelo narrador, isto é, as lembranças narradas, constituem recordações-referência (JOSSO, 2004) que permitem refletir a formação e pensar a futura prática docente.

<sup>2</sup> Passeggi (2010) chama a atenção para a flutuação terminológica existente no uso das fontes autobiográficas no Brasil. Diz que as expressões: “histórias de vida”, “histórias de vida em formação”, “biografia educativa”, “narrativa de vida”, “memória”, “memoriais”, “autobiografias”, dentre outras, são usuais nas referências teóricas.

A literatura especializada tem mostrado diferentes orientações metodológicas para a escrita de (auto)biografia. Num exercício de síntese integradora, reunimos em um quadro dados dispersos existentes em publicações que versam sobre a temática, organizando-os segundo duas categorias: definição e percurso metodológico.

A construção do quadro é resultado de um estudo exploratório, essencialmente qualitativo, do tipo pesquisa bibliográfica, desenvolvido em observância ao desenho metodológico que evidenciou critérios e procedimentos adotados para a apreensão do objeto em questão, cujo primeiro momento foi a delimitação do problema de pesquisa: de que modo a abordagem (auto)biográfica pode orientar um processo de formação de professores que busca (re)encontrar sentidos do ser docente?

A partir do problema, definimos o universo de estudo (formação de professores e narrativas (auto)biográficas), orientando a seleção das publicações que seriam lidas, analisadas e sintetizadas. Decorrente desse desenho metodológico, apresentamos o quadro adiante, em que, na flexibilidade de obtenção dos dados, reconhecemos o seu inacabamento, bem como as possibilidades de continuidade de sua construção, haja vista que um objeto pode ser apreendido em sua multirreferencialidade<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Multirreferencialidade é uma postura epistemológica que se propõe a fazer uma leitura plural, de diferentes ângulos, com sistemas de referência distintos, heterogêneos, de um determinado fenômeno (BARBOSA, 1998).

### Quadro 1 – Orientações metodológicas de (auto)biografia e formação

(continua)

<i>Abordagem/ Autor(a)</i>	<i>Definição</i>	<i>Percurso metodológico</i>
Biografia educativa (Marie-Christine Josso)	Designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada “auto” na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da biografia educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção.	<p>Etapas reflexivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação em questão: sessões dedicadas à apresentação e discussão da problemática da formação. Produção de um texto de uma lauda sobre a problemática discutida.</li> <li>• Descoberta da singularidade dos percursos de formação: cada participante constrói o seu percurso de formação e escreve sua narrativa, enfatizando relações, acontecimentos, situações e atividades formadoras. Audição e enriquecimento das narrativas.</li> <li>• Dos percursos de formação aos processos de formação: a reflexão é sobre o percurso de formação. A narrativa deve explicitar os fios condutores que permitem encadear os períodos, identificando o que foi estruturante e mobilizador de aprendizagens para o sujeito.</li> </ul>
Narrativa de formação (Adèle Chéné)	É um instrumento de formação que visa à reapropriação da experiência de formação pelos formadores por meio das narrativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balanço das aprendizagens: reconstituição, pela memória, do percurso do que foi aprendido em grupo, definindo princípios de aprendizagem. Retomada individual dos princípios de aprendizagem, eliminando aqueles que não reconhecem em seu percurso.</li> <li>• Narrativa: contar sua história de formação por escrito em até três laudas. Submetê-la à análise do grupo.</li> <li>• Análise da narrativa: interpretação coletiva para que o narrador encontre a si próprio no percurso de formação.</li> <li>• Complemento de significação: retomada da narrativa considerando os discursos interpretativos. Avaliação das vantagens e desvantagens da utilização da narrativa de formação, os fundamentos teóricos e as implicações da abordagem.</li> </ul>



(continuação)

<p>Biografia educativa (Pierre Dominicé)</p>	<p>É um instrumento de avaliação formadora, na medida em que permite um adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam para o seu processo de formação.</p>	<p>Elaboração de biografias educativas em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão teórica sobre o objeto de investigação: exploração da abordagem biográfica em ciências humanas e em ciências da educação.</li> <li>• Partilha oral da sua narrativa de vida educativa com base em eixos de elaboração mais ou menos definidos. A gravação dessa fase oral é recomendada para retomar e transformá-la em uma narrativa de vida educativa.</li> <li>• Construção da biografia e análise em pequenos grupos.</li> <li>• Balanço formador do caminho percorrido: reflexão crítica sobre o percurso de vida e de educação.</li> </ul>
<p>Método (auto)biográfico (António Nóvoa)</p>	<p>É um movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando as ideias que “ninguém forma ninguém” e de que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre vida”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução metodológica: reflexão teórica sobre histórias de vida; discussão metodológica sobre biografia educativa; escolha dos eixos de referência; elaboração, em grupos, das diferentes biografias apresentadas.</li> <li>• Elaboração do material biográfico: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Descrição livre, no pequeno grupo, da história de vida de cada um. O grupo pode interpelar. Sugere-se a gravação.</li> <li>✓ Reorganização, sistematização e arrumação da história de vida.</li> <li>✓ Fase de análises: em pequenos grupos, analisar com base em roteiro construído.</li> <li>✓ Produção de nova biografia a ser compartilhada com o grupo.</li> <li>✓ Esforço de teorização, no grande grupo, sobre como os adultos se formam.</li> </ul> </li> </ul>

Ateliê biográfico de projeto (Delory-Momberger)	É um procedimento de formação que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro), visando fundar um futuro do sujeito e fazendo emergir seu projeto pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro momento: informações sobre os procedimentos, os objetivos e os dispositivos colocados em prática.</li> <li>• Segundo momento: elaboração, negociação e ratificação do contrato biográfico.</li> <li>• Terceiro e quarto momentos: produção da primeira narrativa autobiográfica em duas laudas e sua socialização (sem ler), de acordo com os eixos: percurso educativo e percurso profissional.</li> <li>• Quinto momento: socialização da narrativa autobiográfica por meio da apresentação da narrativa para o coletivo. Um escritor é escolhido para escrever em primeira pessoa a narrativa do outro, apresentá-la e devolvê-la ao locutor/destinatário.</li> <li>• Sexto momento: tempo de síntese – apresentação da versão final do seu projeto autobiográfico.</li> <li>• Sétimo: balanço da incidência da formação no projeto profissional de cada um.</li> </ul>
---	--	--

**Fonte:** Elaboração própria (2017).

A síntese integradora acima elencada demonstra o esforço empreendido no sentido de analisar pontos convergentes e alguns que se diferenciam em relação às perspectivas teórico-metodológicas dos estudiosos que têm se debruçado sobre biografia e educação, evidenciando *a priori* que todos se fundamentam em uma nova epistemologia de formação, cuja centralidade está em dar voz ao sujeito, almejando a sua máxima implicação no ato de aprender.

Nesse processo permanente de formação concebido pelos autores, percebe-se a indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional que emerge do movimento reflexivo, incindindo na construção da identidade de sentir-se e de ser professor (PASSEGGI; SILVA, 2010).

Do ponto de vista metodológico, percebemos que o processo de formação sob a abordagem biográfica é organizado em etapas, demarcando claramente um distanciamento feito pelo sujeito de suas experiências subjetivas vividas para tomá-las reflexivamente.

Voltando nosso olhar às definições das abordagens, observamos que Dominicé (1988) concebe a biografia educativa como um instrumento de avaliação formadora para elucidar as implicações das situações educativas vividas sobre o processo formador, ou seja, perceber quais as contribuições que as experiências de formação trouxeram para a construção da sua identidade pessoal e profissional.

Josso (1988), por sua vez, utiliza a terminologia “biografia”, e não “(auto)biografia”, tendo em vista que, em sua concepção, é o próprio sujeito quem narra a experiência, o que dispensaria o termo “auto”.

Os elementos tratados nesse quadro nos parecem válidos, entretanto necessitam ser ampliados e enriquecidos, no intuito de se constituir um referencial para favorecer a compreensão daqueles que desejam se apropriar da abordagem biográfica para orientar os processos de formação que trazem como ênfase a pessoa do professor e a perspectiva de explorar aspectos da subjetividade do ser docente.

### **Arrematando pontos importantes desta conversa**

A temática aqui esboçada teve como propósito evidenciar a importância da abordagem biográfica para um processo de formação de professores que busca (re)encontrar sentidos do ser docente, recorrendo, para isso, às compreensões de diferentes estudiosos desse campo.

As narrativas de si desencadeadas por esta abordagem são uma aposta pela subjetividade como centralidade nos pro-

cessos formativos, atribuindo valor ao ponto de vista do indivíduo, que é singular e historicamente situado.

Acreditamos que o quadro construído sobre os aportes teórico-metodológicos da abordagem biográfica poderá contribuir para elucidar aspectos pertinentes à fundamentação para a utilização do método nos processos de formação de professores reflexivos, bem como nas pesquisas em educação que desejarem compreender o desenvolvimento profissional na perspectiva do sujeito aprendente.

## Referências

BARBOSA, J. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: UFSCar, 1998.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro, 1988. p. 89-97.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 359-371, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro, 1988. p. 101-106.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro, 1988. p. 81-86.

GALEANO, E. *As palavras andantes*. São Paulo: L&PM, 1994.

JOSSO, M.-C. Da formação do sujeito... ao sujeito em formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro, 1988. p. 37-50.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 20-28, 2002.

LE GOFF, J. *História e memória*. São Paulo: Unicamp, 2003.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro, 1988. p. 108-130.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro, 1988.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp., p. 17-35, 2010.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

# APONTAMENTOS ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA CAPOEIRA: ASPECTOS HISTÓRICOS

## ROBSON CARLOS DA SILVA

Pós-doutor em História da Educação Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Educação, especialista em Supervisão Escolar e graduado em Pedagogia, essas três últimas formações pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor adjunto II, com dedicação exclusiva, da Universidade Estadual do Piauí (Uespi). Diretor do Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes (CCECA) do *Campus Torquato Neto* da Uespi.

E-mail: <robsonuespi64@gmail.com>.

## JÉSSICA YULE LISBOA BARBOSA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi), sendo bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq), com o projeto *Gênero, mulheres e machismos no universo da capoeira piauiense: análises dos discursos e imagens em aparatos midiáticos de redes de relacionamentos sociais*. Estagiária do projeto Escola de Aplicação, financiado pela Uespi.

E-mail: <yulelisboa@gmail.com>.

## Conversa inicial

O trabalho se assenta na concepção de História conforme Le Goff (2005), ao afirmar a não existência da realidade histórica acabada, entregue por si própria ao historiador, sendo o conhecimento histórico construído mediante explicações pessoais do passado, cabendo ao historiador, ao se debruçar sobre a História e ao se deparar com os diversos materiais deixados pelo passado, dos testemunhos que carregam o sentido de cada momento e de cada experiência vivenciada pelos sujeitos históricos, optar pelos que devem vir à tona, a partir da seleção e do recorte que faz, por meio dos quais apresentará o conhecimento histórico de determinada época e lugar.

Foucault (2007), reforçando esse entendimento, afirma que a História não mais toma para si a função de interpretar os documentos no intuito de desvelar se dizem a verdade, tampouco de lhes atribuir valores expressivos, mas de trabalhá-los e organizá-los, enfatizando recortes e ordenações no propósito de distinguir o que é pertinente do que não é e descrevendo relações possíveis.

Seguindo esses rastros, Scott (1994) postula que o conhecimento histórico não é um simples registro das mudanças nas organizações sociais ao longo do tempo, e sim um mecanismo que participa da produção do saber sobre essas organizações, não se tratando de conhecimento fiel da realidade vivida, nem de detentor da capacidade de documentar as reais e únicas condições vivenciadas por homens e mulheres ao longo

do tempo, mas de uma forma de conhecimento que fornece pistas acerca da construção de novos rumos para a pesquisa e a produção de conhecimentos que contribuam efetivamente, por exemplo, na escrita da história social de mulheres capoeiristas.

A Capoeira, como instituição e prática cultural, é tema de diversos campos do conhecimento, recebendo abordagens as mais diversas, tais como, histórica, antropológica, sociológica, linguística, educacional, dentre outras.

Alguns aspectos, no entanto, ainda carecem de um olhar e um cuidado mais aprofundados, tanto por causarem certo desconforto quanto pelo total descaso, tal é a condição da mulher, sua participação e importância nesse universo. Abordar sobre a história das mulheres no universo da Capoeira não é fácil. Não porque essa história não existiu ou porque não existem fontes que possam contribuir para se contar essa história, mas por conta do insistente silêncio acerca da história das mulheres na Capoeira, seja pelo machismo que ainda persiste nessa prática (SILVA, 2017), seja pelo difícil processo de construção da identidade feminina (PORTELA, 2016).

Pires (2004), abordando temas referentes à Capoeira baiana no final do século XIX e primeira metade do século XX, analisando processos criminais envolvendo capoeiristas, destaca que a presença das mulheres é significativamente pequena entre os processados, com somente 3% dos casos, levando a crer que elas pouco participavam desse universo. Por outro lado, o próprio autor enfatiza que a participação das mulheres apresenta crescimento efetivo quando se aborda essa presença nos processos pela ótica das vítimas, apresentando uma incidência de 10%, demonstrando que, quando se trata de violência contra a mulher, sua visibilidade se torna acentuada.

Este texto, parte inicial de uma pesquisa que se propõe a investigar e contribuir na escrita da história social de mulheres capoeiristas teresinenses, traz reflexões acerca de como



podemos identificar e refletir sobre essa história, notadamente desvelando investigações que versam sobre a presença das mulheres nos cenários da capoeiragem nos centros urbanos que ocupavam a centralidade nos idos dos anos finais do século XIX, situando a relevância da temática e abrindo trilhas para se chegar, conforme destacado, à história das mulheres capoeiristas teresinenses.

### **Mulheres e capoeiras: as faces femininas na cultura da capoeiragem**

Muitos pesquisadores defendem a ideia de que as mulheres ocupavam espaços significativos no universo da Capoeira ou cultura da capoeiragem. Pires (2004) cita alguns raros processos que evidenciam e nos trazem a certeza da existência de mulheres capoeiristas, em especial um processo-crime de 1900 envolvendo diversas lavadeiras no local de trabalho destas, notadamente uma de nome Maria Elisa do Espírito Santo, que, alegando ter esquecido uma peça de roupa pertencente à sua patroa, diante da negativa das outras lavadeiras de que tal peça estaria com elas, passou a ofender uma de suas colegas de trabalho. Ante tal situação, um homem que trabalhava por perto do local acabou por entrar em confronto corporal com Maria Elisa, ferindo-lhe o braço com um facão, agressão que sensibilizou a mulher que havia pegado a peça a devolvê-la a Maria Elisa.

O importante nesse fato foi o ímpeto de Maria Elisa, quem, diante do apuro de perder uma peça de roupa de sua patroa e de não ter como pagá-la, “[...] acuada e em desvantagem, utilizou-se da única arma disponível naquele momento, defendeu-se e atacou seu adversário a golpes de capoeira” (PIRES, 2004, p. 114), demonstrando ser conhecedora dos códigos característicos da cultura da capoeiragem.

A memória coletiva dos capoeiristas, mantida viva nas oralidades e nas cantigas, encontra-se prenhe de mulheres que certamente praticaram a capoeira em Salvador, tais como Maria Homem e Maria do Camboatá<sup>1</sup>. Maria Homem, por exemplo, nas palavras de Pires (2004), pode ser considerada uma mulher que, como muitas outras que tiveram sua trajetória de vida tornada invisível, rompe com a moralidade de sua época e se insere na prática da cultura da Capoeira, vindo a ser imortalizada nessa tradição cultural.

A partir do pseudônimo, há sugestão do suposto papel social desempenhado por essa mulher. Via nas ruas, jogava capoeira, brigava, batia, apanhava e andava pelas tascas da cidade. Contudo, não encontramos ninguém que a tenha conhecido. Podemos ainda sugerir que na cultura da capoeira as mulheres praticantes foram masculinizadas. (PIRES, 2004, p. 115).

Na passagem acima, identificamos uma abordagem, muito embora sutil, a respeito da condição da mulher, que, segundo a análise do autor, tem essa condição e seu papel masculinizados para que possa ser aceita em um universo cultural fundamentalmente machista, situação que somente é amenizada no século XX.

Abib (2013), com a emersão de informações desveladoras, conduz-nos ao entendimento de que o número de mulheres capoeiristas era bem maior do que muitos imaginavam, como bem comprovam os nomes de Almerinda, Cattú, Chica, Chicão, Maria Doze Homens, Massú, Menininha, Rosa Palmeirão e Salomé.

---

<sup>1</sup> Uma cantiga recorrente nas rodas tem a seguinte letra: “*Dona Maria do Camboatá [coro], ela chega na venda, ela manda botar [coro]/Ela é capoeira, ela sabe jogar [coro]/Ela disse que deu, ela disse que dá [coro]/É do Camboatá, é do Camboatá, [coro]*”.

Recorrendo a obras literárias, diários oficiais, processos-crime, acervos públicos e privados e notícias jornalísticas, Abib (2013) costura, por meio de minibiografias, perfis de mulheres capoeiristas, contribuindo para desconstruir a ideia da ausência delas nesse universo. Ancorado em notícia publicada no *Jornal de Notícias* em 24 de abril de 1920, apresentamos Almerinda, Chica e Menininha, andando em trio e sempre unidas, comumente se envolvendo em brigas e confusões, aprontando com as pessoas e, acima de tudo, não deixando nenhuma pista acerca de suas origens, assim como de qual fim tiveram, desaparecendo das cenas urbanas da mesma forma como surgiram, sem deixar pistas.

Outra mulher que se destacou nas cenas das ruas como valentona e com fama garantida nos redutos da malandragem da velha Salvador, na Bahia, foi Cattú, também conhecida como Antônia de Tal, constantemente vista em desentendimentos e conflitos utilizando-se da surpresa por meio da qual enfrentava seus desafetos, servindo-se de uma navalha ou das pernadas violentas e capazes de fazer cair longe a pessoa atingida.

Cattú era mulher perigosa [...]; com sua *malícia de rua*, podia dar uma *pernada* que fosse fazer o cabra cair longe. [...] quem se aproximava, ou realmente não sabia ou tava [*sic*] com muita coragem no dia. Os homens já diziam que ela tinha ‘cabelinho nas ventas’, por causa da sua bravura. [...]. (ABIB, 2013, p. 77, grifos nossos).

Na citação anterior, destacamos passagens que deixam evidente o envolvimento dessa mulher e de sua forte representação na Capoeira: ser possuidora da malícia de rua e habilidosa na pernada, termos próprios da cultura da capoeiragem.

Em matéria do *Jornal de Notícias* publicada em 10 de fevereiro de 1914, reforçada na obra *No tempo dos valentes: os capoeiras na cidade da Bahia* (2005), de Josivaldo Pires, Abib

(2013, p. 77) traz à tona dois exemplos que ilustram bem como a fama dessa capoeirista, conforme ressaltado anteriormente, justifica-se sobremaneira:

O dia nem estava tão quente e Cattú já se desentendia com outra mulher. Era tapa de um lado e de outro, e a pobre gritava, e pedia socorro. Quando esta conseguiu de um guarda-civil, morador da localidade, nem adiantou, porque do jeito que Cattú tava [*sic*] um cabra só era pouco pra [*sic*] tanta ira que ela despejava por todo lado. Cattú arrancou-lhe os botões da túnica e transformou sua camisa em tiras. [...] Travou-se forte luta nas imediações do Largo do Pelourinho. Compareceram os guardas de nº 64, 4, 14, 203, um músico do regimento policial, dois praças e um sargento, e a perigosa mulher lutou com todos, sendo a muito custo conduzida para a Secretaria de Segurança Pública. Na luta, alguns guardas saíram feridos [...] e na Secretaria o fato ficou famoso. Suas companheiras de prisão nem ousavam encostar em Cattú, pois sua fama já começava a se espalhar [...].

Quando o assunto é valentia e bravura, a tendência é a de atribuir tais características aos homens, enquanto às mulheres comumente se reservam atributos como meiguice e beleza, mais próximos da sedução, fraqueza e medo, no tocante ao enfrentamento de dificuldades. No entanto, podemos perceber que se trata muito mais de preconceito e tentativa de manter o poderio do homem como central, relegando as mulheres à condição de vítimas e fracas, necessitando de amparo e proteção do homem.

Utilizando-se de fontes do Arquivo Público do Estado da Bahia, particularmente da Portaria de Recolhimento e Soltura, de abril do ano de 1930, Abib (2013) destaca uma passagem em que Francisca Albino dos Santos, a Chicão, ao ter sua casa

invadida e sua intimidade avassalada por um temido valentão conhecido por Pedro Porrete, não somente o enfrentou como o atingiu violentamente na cabeça, causando ferimento grave, o que o levou a dirigir-se à delegacia de polícia para prestar queixa contra ela. Dado seu histórico de passagens anteriores na polícia por conta de outras agressões, Chicão foi identificada sem demora pelos policiais.

Segundo Pires (2004), as mulheres, quando não têm sua presença e relevância silenciadas, sofrem tentativas de masculinização, com atribuição de características e maneiras masculinas, numa clara tentativa de diminuir sua presença, valorizando e naturalizando ações do homem como centrais, ou especificamente de detentores do poder, cabendo às mulheres sempre o papel de coadjuvantes.

Em um opúsculo de 1988, produzido a partir do depoimento de Altenísio dos Santos (Mestre Atenilo), um dos proeminentes capoeiristas da Bahia, conhecido nas rodas de Capoeira como Relâmpago, pela excelência e velocidade com que executava o jogo, Almeida (1988), com auxílio de colaboradores nas entrevistas, fornece-nos novos elementos acerca da presença da mulher na Capoeira.

Nos relatos de Mestre Atenilo, é destacada a presença das mulheres na Capoeira, como valentes, audazes e resolutas, fazendo valer suas escolhas e opções e não respeitando a quem tentasse lhes impor qualquer coisa. Vejamos a seguir:

Cida – Você conheceu alguma mulher da Capoeira?

Atenilo – Conheci duas: Maria Salomé e Maria dos Anjos.

Itapoan – Essa Salomé é aquela da música ‘Adão, Adão, cadê Salomé, Adão...?’.

Atenilo – É, é a da música e do samba. Ela cantava no samba e jogava capoeira.

Itapoan – Ela era aluna de quem?

Atenilo – Era aluna de Doze Homens. Ela trançava a saia, naquele tempo as mulhé [sic] usavam saia...

Itapoan – Passavam aqui por baixo...

Atenilo – Aqui debaixo. Tinha uma coisa, você encostava, ela passava a rasteira e te botava de pernas pro [sic] ar. Entrava no batuque e lhe derrubava duas, três vezes. E era valente!

Itapoan – E quem era a outra?

Atenilo – Maria dos Anjos. Maria Salomé morava ali no Bonfim e Maria dos Anjos morava na Ponte do Vintém.

Itapoan – E todas duas eram alunas de Doze Homens?

Atenilo – Eram; alunas e amigas. Você chegava no samba, se via uma, via a outra.

Itapoan – Era como aquilo: ‘Amigo meu, quando nós andava [sic] juntos, não havia cemitério pra [sic] caber tanto defunto’.

Atenilo – Apois [sic]. Elas diziam, você bulia com uma, ela dizia: ‘Olha, você num guenta [sic] um tapa’.

Itapoan – Ela dizia assim?

Atenilo – Era: ‘Você num guenta [sic] um tapa. (ALMEIDA, 1988, p. 50).

Na passagem destacada, somos apresentados a duas mulheres capoeiras e valentes, cuja camaradagem enfatiza o pacto existente na cultura da capoeiragem, em forma de amizade que se estendia para fora dos espaços das rodas de prática dessa cultura e se estabelecia como característica fundamental, garantindo a assistência constante, o respeito e o sentimento de pertencimento a esse universo. Outra referência que encontramos no depoimento do Mestre Atenilo, destacado acima, é a personagem Maria Doze Homens, citada no corpo deste artigo, a qual foi professora da Salomé e Dos Anjos, reforçando seu nome e suas façanhas na memória coletiva da Capoeira.

Na sequência das análises dos depoimentos de Mestre Atenilo, identificamos a negociação das mulheres nas disputas pelo poder nos cenários públicos das ruas do Brasil no início do século XIX, lembrando, a partir de Oliveira e Leal (2009), que as ruas eram espaços violentos e perigosos, em que reinava o crime e, conseqüentemente, dada a mentalidade da época, privilegiadamente dos homens, lugar para machos, jamais para mulheres, pois a estas era reservado o espaço do lar, da casa, da residência de família.

Itapoan – Essas mulheres não eram ‘Sapato’, não?

Atenilo – Não. Eram mulheres mesmo; era mulher mesmo, porque ela tinha um negócio com ela que não respeitava. Ela não respeitava, ela olhava pra [*sic*] você, gostava e dizia: ‘V’ambora, menino’.

Itapoan – Ela mesmo escalava?

Atenilo – Era. Agora tinha uma coisa: ‘Suas-sunga’ que chegasse na porta e batesse, ela dizia: ‘Ô, moleque, você não tava [*sic*] vendo fala de homem aqui dentro, não?’. Acabou-se, você que fosse saindo [risos]. Também tinha uma coisa, o sujeito partia, ela dizia: ‘Saia, meu filho, deixe eu deparar esse pinto logo’. Ela não dava um tapa pra [*sic*] não ver uma queda. Era bater, passar a perna e jogar no chão. (ALMEIDA, 1988, p. 51).

A narrativa de Mestre Atenilo nessa passagem fornece indícios de que as mulheres tiveram experiências efetivas e marcantes nos cenários da capoeiragem, foram protagonistas, assumiram condições de poder e de personagens principais nessa história. Quando o entrevistador pergunta a Atenilo sobre o recorrente costume de masculinizar as mulheres praticantes da Capoeira (“Essas mulheres não eram ‘Sapato’, não?”), Atenilo é veemente em afirmar que não, defendendo a condição da mulher como dona de si, sujeito de suas ações,

escolhas, decisões, opções, valores, atitudes, sendo, especificamente no contexto do relato feito, qualificadas para assumir o poder (“Não. Eram mulheres mesmo; era mulher mesmo, porque ela tinha um negócio com ela que não respeitava”) em espaços dantes atribuídos como exclusivos do masculino.

Oliveira e Leal (2009, p. 135) chamam a atenção para o fato de que, nas relações da cultura das ruas, os embates em torno da identidade e do poder eram ferrenhos, sendo a negociação social uma constante, em que as mulheres nessas tramas sociais, não raro, tinham seus comportamentos e identidades deturpados, pois os homens eram considerados os agentes da capoeiragem, cabendo a estes, além de demarcar socialmente os territórios, caso tivessem seu poder ameaçado, propagar a “[...] masculinização de comportamentos femininos”.

Podemos citar os escritos de Mestre Pastinha (1988), em que, ao relembrar os nomes de capoeiristas e companheiros do passado, destaca a presença de duas mulheres capoeiristas, identificadas como Julia Fogareira e Maria Homem. É importante pontuar que, dentre os nomes dos homens por ele citados, aparece um de alcunha Doze Homens, que, pelo abordado antes no corpo deste artigo, pode ser que se trate de Maria Doze Homens, e não de um capoeirista homem, inclusive porque, em suas reminiscências contadas por meio de narrativas autobiográficas e registradas em disco de vinil, Pastinha (2016) ressalta a presença da valente Maria Salomé, citada por Mestre Atenilo na cantiga destacada anteriormente por Almeida (1988).

Outra personagem recorrente nas crônicas jornalísticas foi Anna Angélica, a Angélica Endiabrada, tratada como desordeira nos idos de 1914, cujas atitudes e práticas não deixam dúvidas de se tratar de uma mulher que conheceu e transitou no universo da cultura das ruas, na cultura da capoeiragem (PIRES, 2004), ou mesmo sendo uma das muitas peritas em capoeiragem (SOARES, 1999).



A respeito de Angélica Endiabrada, Oliveira e Leal (2009, p. 124, grifos dos autores) fazem o seguinte relato, retirado do *Jornal de Notícias*, um periódico baiano, em edição de fevereiro de 1914:

Quando alguma mulher se destacava na luta corporal durante estes conflitos, a ‘valentona’ tomava o lugar da mulher comum. Em caso de extrema valentia, por exemplo, quando uma mulher chegava a enfrentar uma ou mais pessoas na luta corporal, o adjetivo endiabrada era o que comumente lhe atribuíam. No caso da já referida Angélica Endiabrada, sabe-se que chegou a enfrentar o guarda civil número 27 e, ‘resistindo à prisão, Anna [Angélica] ainda chegou a bater no guarda número 25, fazendo pequena escoriação nos lábios’. Algumas notícias informavam sobre mulheres desordeiras, aprontando as várias formas de transgressões da ordem. Entre elas estavam as desavenças ocorridas nas ruas, onde elas proferiam termos ‘indecorosos’, agredindo a moral pública.

Ampliando os achados de pesquisas sobre as mulheres na capoeiragem abordados até aqui, Oliveira e Leal (2009) trazem registros importantes acerca da presença feminina na capoeiragem do Norte do Brasil, delimitando-os temporalmente entre 1887 e 1912 e apresentando um quadro em que a associação da mulher nortista com a Capoeira era fértil. Sustentados em matéria do *A Constituição*, um artigo de 21 de novembro de 1876, com o título “Que mulher capoeira!”, os autores afirmam ter sido em Belém que circulou a primeira notícia de prisão de uma mulher capoeirista, a escrava cafuza Jerônima, presa às 19 horas por policiais do 4º Batalhão de Artilharia, notícia que, mesmo sucinta, revelava traços das diversas possibilidades da atuação das mulheres no contexto referenciado, notadamente

“[...] participando ativamente da tessitura social, não apenas como receptoras das normas sociais impostas, mas também como formuladoras dessas normas” (PORTELA, 2016, p. 21).

Vale ressaltar que, diante de toda a rigidez moralista imposta às mulheres paraenses no contexto da primeira metade do século XIX, imputando a estas somente direito ao trabalho doméstico, do lar, Jerônima tem seu nome destacado na condição de mulher capoeira, manifestação que ocorria nas ruas e logradouros públicos e normalmente em festas, comumente atrelada a determinada prova de valentia entre os praticantes, com reflexos efetivos na sociedade.

Em notícia publicada no *Diário do Povo* na edição de 12 de janeiro de 1893, abordava-se a humilhação praticada por uma mulher contra um bombeiro, o que desvela a face da capoeiragem da mulher. A citação a seguir, retirada de Oliveira e Leal (2009, p. 154, grifos nossos), exprime na íntegra os fatos narrados:

Era uma vez um muito metido a sebo e que tinha vontade de prender um pequeno que levava na cabeça um tabuleiro quando passava junto do palacete. Uma mulher ia atrás, e o menor, vendo a intenção do bombeiro, pôs-se de atalaia, resmoeneando: – Se tu fores capaz de encostar, encosta cabra! O bombeiro armou o bote e, num abrir e fechar de olhos, botou os gadanhos no pequeno, que se assustou e deixou cair o tabuleiro da cabeça. A mulherzinha, que estava com a pulga na orelha, cresceu com uma fúria para o bombeiro, e quando este quis botar valentia levantando a mão para aplicar-lhe um trunfo, *ela estranhou o corpo, fez uma pequena pirueta* e uma tremenda bofetada estrondeou na cara do bombeiro. Nova menção de valentia. *Nova capoeiragem da mulher* e... zás! Tome bolacha na cara, seu bombeiro. Aí o cabra fraquejou. Vendo que não era

mulher para homem, tirou o capacete da cabeça, fez a pontaria e arremessou-o contra a mulher. Errou o alvo ainda desta feita. A bichinha *abai-xou-se, torceu o corpo*, deixou o capacete passar e, enquanto este rolava pelos paralelepípedos, ela botava de novo os 5 mandamentos na cara do bombeiro. A luta era desigual. O valente conheceu a sua fraqueza; pôs sebo às canelas e azulou para o quartel, debaixo de tremenda vaia. Isto aconteceu ao *lusco-fusco* de terça-feira desta semana. A mulherzinha badeja.

A escrita de Oliveira e Leal (2009), construída a partir do olhar particular à presença feminina na prática da Capoeira em Belém, no Pará, no século XIX, é rica em relatos sobre os usos da capoeiragem pelas mulheres, a qual, acima de tudo, concede visibilidade às mulheres capoeiras, mostrando se tratar de mulheres que não se assumem como destinadas somente à reprodução, mas como “[...] sujeitos históricos, ativos e reflexivos. [...] revela como elas possuem uma historicidade com relação às ações cotidianas [...] e às múltiplas dimensões da realidade histórica e social” (OLIVEIRA; LEAL, 2009, p. 160).

## Considerações finais

O artigo se organizou a partir da intenção do levantamento de aspectos relevantes quanto ao papel central que as mulheres ocuparam e ocupam nos cenários de prática e desenvolvimento da arte da Capoeira, muito embora ainda silenciado, pouco abordado e descaradamente minimizado, ou posto em segundo plano, sob alegações fajutas e sem sustentáculos sólidos de que na Capoeira elas tiveram pouca participação e importância, pois se trata de uma prática machista, apropriada aos homens, e não às mulheres, ou pior, masculinizando-as, quando era evidente sua participação, sua inserção e suas re-

lações e trocas de conhecimentos efetivos com os praticantes homens.

Partimos do entendimento de que as mulheres sempre tiveram participação efetiva na Capoeira, as quais não eram ressaltadas como partícipes dessa história porque a historiografia oficial, escrita principalmente por homens, carecia de fontes originárias de documentos e narrativas atinentes à história das mulheres.

Não temos receio em afirmar, ancorados em todos os indícios trazidos à tona até aqui, que as mulheres foram capoeiristas e tiveram papel central na cultura das ruas e da capoeiragem, não negando sua condição feminina, negociando e disputando espaços, territórios e posições de poder com os homens, na maioria das vezes tendo suas jornadas silenciadas, ou masculinizadas, como forma de esconder ou mascarar a ameaça que proporcionavam à supremacia masculina na sociedade da época, final do século XIX e início do século XX.

O artigo não pretendeu esgotar o tema em questão, apresentando provas ou certezas absolutas, mas somente fomentar o debate e a reflexão pertinentes à história das mulheres na Capoeira, de modo a provar, a partir disso, novas pesquisas em torno da temática, em especial considerando os contextos, cenários e características particulares de cada região, lugar, cidade, estado, dentre outros aspectos.

## Referências

ABIB, P. R. J. (Coord.). *Mestres e capoeiras famosos da Bahia*. 2. ed. Salvador: UFBA, 2013.

ALMEIDA, R. C. A. *Mestre Atenilo: o relâmpago da Capoeira regional*. Salvador: UFBA, 1988.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

- LE GOFF, J. *A História Nova*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- OLIVEIRA, J. P. *No tempo dos valentes: os capoeiras na cidade da Bahia*. Salvador: Quarteto, 2005.
- OLIVEIRA, J. P.; LEAL, L. A. P. *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a História Social da Capoeira no Brasil*. Salvador: UFBA, 2009.
- PASTINHA, M. *Capoeira Angola*. 3. ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.
- PASTINHA, M. *Mestre Pastinha e sua academia*. São Paulo: Philips, 1979. 1 vinil sonoro. Estéreo, 12 pol.
- PIRES, A. L. C. S. *A capoeira na Bahia de Todos os Santos: um estudo sobre cultura e classes trabalhadoras (1890-1937)*. Tocantins: Neab; Goiânia: Grafiset, 2004.
- PORTELA, C. *Mulheres na mídia: a construção da identidade feminina na revista Veja*. Teresina: UFPI, 2016.
- SCOTT, J. W. Preface a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.
- SILVA, R. C. Trajetórias de vida e narrativas orais: uma história social de mulheres na Capoeira piauiense. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 11., 2017, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFC, 2017.
- SOARES, C. E. L. *A negregada instituição: os capoeiras na corte imperial (1850-1890)*. Rio de Janeiro: Access, 1999.

## BIOGRAFIA DE JOSÉ MÁRIO DE ARAÚJO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO NO VIOLÃO

### JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

Pós-doutor em História da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Sociologia pela UFC, especialista em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), bacharel em Filosofia Política e licenciado em Filosofia pela UECE. Professor titular de Filosofia da Educação na UFC. Tutor do Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia da UFC de 2010 a 2015. Líder do Núcleo de História e Memória da Educação (Nhime) da UFC, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, História da Educação e Antropologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Educação Contemporânea (Nietzsche e Foucault), História e Memória da Educação (Biografias de educadores dos séculos XX e XXI/Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto do pós-1964) e Antropologia da Educação (Disciplinamento do corpo, sexualidade, práticas de escrita na cadeia e cultura negra/capoeira).

E-mail: <gerardo.vasconcelos@bol.com.br>.

### ALFREDO OLIVEIRA DO ROCHA JÚNIOR

Especializando em Musicoterapia pela Graduale Consultoria Educacional (Graduale), graduando em Música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), técnico em Música pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), com curso básico em Música pelo Conservatório Alberto Nepomuceno. Atualmente é professor de Música na organização não governamental Estação da Luz e professor de violão e guitarra na Viva Escola de Artes. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Instrumentação Musical.

E-mail: <alfredo.oliveira.gtr@gmail.com>.

### MUNIQUE DE SOUZA FREITAS

Doutoranda e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Assessoria de Comunicação pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e graduada em Comunicação Social-Jornalismo pela Faculdade Estácio do Ceará (FIC). Atualmente faz parte do Laboratório de Pesquisa de Práticas Educativas Digitais e Imagéticas (Lapedi) e do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional.

E-mail: <munique.sf@gmail.com>.

## Introdução

Em 1965, José Mário de Araújo iniciou sua longa jornada como professor da cadeira de Violão Clássico e Popular do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, mesmo local onde encerrou suas atividades em 2005. Ele foi responsável por formar muitos músicos, alguns dos quais se tornaram professores e *performers*, tais como: Marcos Maia, Paulo Góis, Manoel Guerreiro, David Calandrini, Cláudio Mesquita e Marco Túlio. O também chamado professor Zé Mário participou da gravação de programas de rádio, entre eles: o da *Rádio Assunção*, em 1972, no programa “Uma voz e um violão”, dirigido pelo violonista Aleardo Freitas, que contava com a participação de vários músicos.

Sua formação, em parte, deu-se por meio de aulas ministradas pelo professor Oscar Cirino. Como no Brasil eram escassos os métodos de violão, o professor Cirino baseava suas aulas no método do espanhol Francisco Tarrega. Assim como seu professor, Zé Mário também utilizou desse método para conduzir suas aulas. Mas será que, nesses quarenta anos lecionando a cadeira de Violão, o professor Zé Mário seguiu esse método à risca ou acrescentou materiais elaborados por ele, desenvolvendo uma metodologia própria?

Por isso, esta pesquisa biográfica qualitativa tem o objetivo de conhecer a trajetória do professor José Mário de Araújo e pormenorizar sua metodologia, de forma a entender como se deu o processo de sua própria formação e o repasse dos

seus conhecimentos violonísticos, constituindo-se como uma importante escola do instrumento em Fortaleza.

O procedimento metodológico realizado inclui entrevistas estruturadas com ex-alunos, familiares e companheiros de trabalho, além da utilização histórica de arquivos de áudio, partituras e métodos empregados pelo professor, peculiaridades na sua prática metodológica.

Os processos citados para a realização do estudo das experiências educativas do professor Zé Mário partem do uso de fontes e narrativas orais para a revisitação da memória individual dos entrevistados, com base na História Oral. Segundo Amado e Ferreira (apud SILVA JÚNIOR, 2015), essa pode ser considerada uma técnica com interesse maior em gravações, transcrições e entrevistas. Os autores esclarecem que há uma discussão entre pesquisadores sobre o caráter ou não de disciplina ou metodologia, o que não será debatido neste artigo. Contudo, é relevante explicitar que a História Oral “[...] pressupõe a subjetividade, os ajustes, os contornos e as imprecisões das falas dos interlocutores” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 39), ou ainda, nas teias do discurso de Ferrarotti (2014, p. 21), permite “[...] que nos libertemos definitivamente de um paradigma científico em que as oposições de ‘objeto’ e de ‘sujeito’ são estabelecidas *a priori*”.

Pode-se considerar que o uso das narrativas orais e da memória constitui um recurso do universo da História Nova, em que se valoriza as experiências individuais para a construção de fatos, reforçados por documentos históricos. Esse movimento, encabeçado pela Escola dos *Annales* no início do século XX, trouxe novos vislumbres, novas abordagens metodológicas, a diversificação de temas e a valorização da memória e da história biográfica de indivíduos. Um dos representantes dessa escola, Le Goff (2003), explica que a memória, um dos recursos historiográficos, não é linear, sendo construída



e modificada com o tempo e influenciada pelas emoções. A memória ainda descreve uma época, por isso levanta questões diversas, em diferentes aspectos. Justamente por essas características, o pesquisador, quando escolhe trabalhar com a memória, deve seguir uma metodologia de investigação científica, estruturada e qualitativa.

Segundo Sucupira e Martinho (2015), a História Nova ainda renovou e ampliou a concepção de registros históricos que deixaram de ser analisados apenas como objetos prontos, acabados e objetivos, sendo considerados também em seus contornos vivos, subjetivos e inconclusos.

Nesse contexto, os documentos históricos registram fatos e acontecimentos ao longo do tempo, mas também são elementos para a construção das narrativas e da historiografia, considerando como fontes históricas a cultura humana material e não material. Sendo assim, a memória e a documentação são socialmente construídas; além disso, a coleta de representações, por meio da História Oral e da História de Vida, abre novos campos de pesquisa, constituindo-se como uma história das representações ou como a reconstrução cronológica deste ou daquele período (SUCUPIRA; MARTINHO, 2015).

Na História Nova, ainda segundo os autores, a narrativa é um gênero discursivo para dar forma às vivências e experiências, não apenas em suas representações simbólicas, mas também no espaço físico em que o indivíduo vive. Desse modo:

A narrativa biográfica permite integrar, estruturar e interpretar os acontecimentos vividos dentro de condições sócio-históricas, ajustando a existência nos marcos social e cultural, sustentando as impressões e interpretações e fazendo as ligações das lembranças como lugares da memória. (SUCUPIRA; MARTINHO, 2015, p. 53).

Do ponto de vista formativo, a biografia é uma construção de aprendizagem, principalmente na formação de professores que se utilizam das experiências educativas dos sujeitos biografados. Por isso, demanda-se compreender o processo metodológico utilizado pelo professor Zé Mário, de forma a entender a relação que se dá entre sua formação, o que havia disponível, suas escolhas e como procedeu. Para isso, será feito um recorte temporal do início da década de 1940, quando atuavam em Fortaleza os professores de violão de Zé Mário, até o ano de sua morte, 2005. Há suspeita de que ele possa ter sido também um professor autodidata, já que em Fortaleza não havia até então escolas formais de ensino do instrumento violão.

A necessidade de se realizar o estudo justifica-se nas contribuições deixadas pelo professor José Mário de Araújo na história violonística de Fortaleza, principalmente nos seus feitos na área da Educação, da pesquisa e da *performance*. Isso reforça a tese de Ferrarotti (2014, p. 73), quando afirma que “[...] uma narrativa biográfica é inteiramente distinta de um registro de ocorrência; é uma ação social através da qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida”.

No caso do professor biografado, sua marca na História é incontestável, já que, no ensino do violão, a metodologia é escassa. Sendo assim, este resgate pretende conhecer ou identificar quais os métodos que o referido educador utilizava, ou até mesmo como esse educador criava os seus próprios métodos de ensino-aprendizagem.

## **O legado do professor José Mário de Araújo**

Conhecer a trajetória do professor José Mário de Araújo e entender como se deu o processo de sua própria formação e o repasse dos seus conhecimentos violonísticos é importante

para o legado do ensino do violão em Fortaleza. É possível encontrar algumas pesquisas sobre o professor, como a de Costa (2010), um dos autores que trabalha com o resgate histórico do ensino da música da cidade, na qual cita o professor José Mário. O autor explica que o educador teve influência na formação de um ensino mais metódico.

É provável que esse processo escolar de formação mais academicista do violão tenha tido seu começo a partir de 1965, ano em que o professor José Mário de Araújo veio a compor o quadro de professores do Conservatório Alberto Nepomuceno e passou a organizar as primeiras matrizes curriculares desse instrumento. (COSTA, 2010, p. 56).

José Mário é citado por outro pesquisador, Souza (2012), quando aborda que os cursos livres de violão foram responsáveis pela formação musical de muitos violonistas, dentre eles o primeiro professor de violão da principal escola de música do período, o Conservatório Alberto Nepomuceno. A inserção do ensino do instrumento nesse contexto possibilitou aos agentes do campo adquirir capital cultural no estado institucionalizado (SOUZA, 2012).

Com relação aos violonistas de Fortaleza, temos as dissertações de Basile (2002) e Costa (2010). Basile (2002) aponta o *Violão Clube* como expoente expressivo desse segmento na cidade desde finais do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX, além de apresentar os primórdios do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Costa (2010) aborda o violão com ênfase no final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, disserta sobre os violonistas Ramos Cotôco, Teixeira e Carlos Severo, descreve um pouco das suas trajetórias e costumes e mostra como eram vistos os violonistas naquela época.

Em Fortaleza, vale destacar primeiramente a atuação do professor Oscar Cirino, que na década de 1940 foi um dos grandes agentes formadores dos primeiros violonistas da cidade. Oscar Cirino foi responsável pela formação musical de Aleardo Freitas e Miranda Golinac, além de José Mário de Araújo, ainda hoje professor do Conservatório Alberto Nepomuceno. (COSTA, 2010, p. 55).

No resgate histórico da vida e do trabalho como professor de José Mário, as fontes orais auxiliam no processo de recontar os fatos com base na memória individual. A gravação das entrevistas semiestruturadas permite o arquivamento e a captura de nuances, como a entonação da voz em certas respostas e até o silêncio, permitindo a análise com as minúcias da narração e sua riqueza de detalhes.

Inicialmente três ex-alunos foram entrevistados: Marcos Maia, David Calandrini e Paulo Rogério. O primeiro é professor do curso de Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o qual foi aluno do professor Zé Mário no Conservatório Alberto Nepomuceno. Mesmo sem concluir o curso fundamental de violão da instituição, contou que os anos de estudos foram muito importantes para a sua formação pessoal e profissional, ampliando o seu repertório musical, o que lhe proporcionou uma base técnica e musical para outras realizações no meio artístico.

O entrevistado é licenciado em Música pela mesma instituição onde exerce hoje a função de professor assistente, a UECE, sendo também mestre em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutorando em Música pela mesma instituição de ensino superior.

Segundo Marcos Maia, a aula com o professor Zé Mário tinha duração de uma hora e era dividida em aspectos de postura, técnica de execução e repertório solo:

*A primeira lição do professor José Mário era de como sentar e apoiar o violão no corpo para a performance. O repertório utilizado era o tradicional europeu, latino-americano e brasileiro. Ele sempre demonstrava os exercícios propostos na prática para que o aluno pudesse imitá-lo e para, assim, corrigir algo que, do ponto de vista do professor, não tivesse correto. Isso envolvia aspectos técnicos de execução e interpretativos. (Marcos Maia).*

Maia comentou que as aulas eram voltadas para o desenvolvimento da técnica de execução no violão, para a realização de um repertório proposto. Segundo o entrevistado, o professor Zé Mário não possuía um método próprio. Em seus primeiros anos de estudo, ele relatou que o professor Zé Mário utilizava os métodos do violonista Isaías Sávio, passando depois a empregar o método do professor Henrique Pinto.

O segundo entrevistado, David Calandrini, é professor do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno desde 2000, formado pela mesma instituição de ensino. Consoante Calandrini, apesar de as aulas serem práticas, o professor Zé Mário iniciava os estudos com a parte técnica, mão direita e mão esquerda. Somente após focar bastante esse aspecto, ele prosseguia para o repertório:

*O professor José Mário adotava os materiais de Tarrega, Abreu, Carrevara, Isaías Sávio e Henrique Pinto. Ele era de uma escola tradicional que não visava o ensino de acordes, campo harmônico, harmonia e improvisação, era leitura de partitura, técnica e repertório. (David Calandrini).*

Calandrini explicou que o professor encaminhava os estudos e as peças para o estudante e depois ambos faziam as correções necessárias. Além disso, em certos momentos, o

professor Zé Mário compartilhava experiências profissionais com outros músicos da época.

*Tinham aulas que o professor contava um pouco das histórias das violonistas que conheceu, como eram. Às vezes, essas aulas se tornavam até mais interessantes que a aula prática em si. O repertório era sempre tradicional; mesmo quando a música era de compositor nacional, popular, era no modelo tradicional, músicas feitas para o violão com partitura e sendo instrumentais, nada de acompanhamento, a não ser que fosse uma peça instrumental em duo. (David Calandrini).*

O entrevistado ainda explicou que as aulas eram, em sua maioria, práticas, mas havia o cuidado com a parte da interpretação e da utilização das técnicas, uma vez que, dependendo da forma como essas eram executadas, poderia haver uma grande variação de timbres. O entrevistado revelou que esses momentos de conversas representavam uma das circunstâncias em que mais aprendia.

*Esse cuidado era muito interessante nele, não adiantava você tocar o repertório do sexto ano em dois meses, só ler a partitura e não entender. Ele tinha um grande cuidado quanto a isso e sempre explicava o que pedia no violão; nunca era só o faça. Na música, tem muita coisa que é subjetiva, como a interpretação e os termos técnicos. Ele gostava muito de tudo direitinho, talvez pelo seu temperamento meio esquentado, muito sério e focado. (David Calandrini).*

O professor Zé Mário seguia um programa de violão feito por Isaías Sávio, um curso completo que continua a ser adotado pelo entrevistado Calandrini no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, sendo uma compilação com du-

ração de sete anos de leituras obrigatórias. Conforme Calandrini, o professor Zé Mário também utilizava os cadernos de exercícios do Abreu Carrevara, *arpeggios* de Mauro Giuliani e escalas de André Segóvia. Choro, valsa e música popular eram extracurriculares.

*Ele era muito criterioso, mas não barrava o aluno quanto a repertório. Porém, sempre pedia a partitura, pois sem ela não tinha como ter aula, já que iria ficar no 'acho que é assim'. O professor era muito organizado, tinha uma ficha para cada aluno contendo o nível, o repertório e outras informações mais. (David Calandrini).*

O último entrevistado, Paulo Rogério, é professor licenciado em Música pela Universidade Federal do Ceará (UFC), pós-graduado em Musicoterapia pelo Instituto Graduale da Faculdade Padre Dourado e mestre em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ele iniciou seus estudos com o professor José Mário em 1999, logo após ter concluído o curso de graduação em Música pela UECE.

Na primeira aula, fizeram um diagnóstico e avaliaram a necessidade de um trabalho voltado para o aperfeiçoamento da técnica violonística e para a execução de peças do repertório escolástico do violão. Paulo Rogério explicou que as aulas eram principalmente técnicas, de desenvolvimento específico da mão direita e da esquerda, com um repertório de estudos e peças específicos para o crescimento técnico. Segundo Rogério, a sonoridade era uma das coisas que mais gostava de estudar, área que o professor Zé Mário dominava: “Vários métodos eram utilizados por José Mário, mas não possuía um próprio. Quanto à correção, o professor a fazia sempre de forma muito educada e motivadora, explicando tudo o que pedia no violão” (Paulo Rogério).

O professor José Mário pesquisou e publicou dois livros relacionados à cultura violonística do Ceará: *Preservação da*

*cultura violonística do Ceará: volume 1 e Preservação da cultura violonística do Ceará: valsas e choros*. Na apresentação de umas dessas obras, pode-se ler um depoimento do professor Miranda Golignac (1986, p. 16) sobre Zé Mário:

José Mário de Araújo, violonista, compositor e professor da cadeira de violão clássico do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, em Fortaleza, publica este valioso álbum de músicas para violão, de caráter absolutamente inédito ao conhecimento do público, livro que congrega composições próprias para violão e de compositores até então desconhecidos.

Golignac (1986, p. 16) continua, informando que o professor Zé Mário fez curso de aperfeiçoamento na Faculdade de Música Palestrina, de Porto Alegre, e termina ressaltando o caráter pioneiro do trabalho do professor:

A maneira como foi idealizado, projetado, trabalhado e longamente pesquisado, no sentido de trazer ao conhecimento público valores positivos da violonística cearense e que se encontravam no anonimato, penso que este Álbum, o primeiro de uma série projetada, seja trabalho de caráter pioneiro no Brasil.

## Considerações finais

Conforme pôde ser observado, por meio de entrevistas e do levantamento bibliográfico aqui apresentado, o professor José Mário de Araújo teve grande influência no ensino e propagação da cultura do violão em Fortaleza. O docente organizou as matrizes curriculares da cadeira de Violão do Conservatório Alberto Nepomuceno, realizou vários recitais, pesquisou repertório e publicou dois livros com composições de cearenses, salvo Euclides Lemos, que era carioca.



Também foi verificado que o professor José Mário teve aulas com Oscar Cirino (COSTA, 2010) e que, segundo o entrevistado David Calandrini, participou do Festival de Palestrina, em Porto Alegre, nos anos 1970, onde conheceu os violonistas Henrique Pinto, que pode ter ministrado aulas para o professor, e Isaías Sávio. Todos os entrevistados confirmaram que o professor não tinha um método próprio, o qual recorria ao material dos violonistas Tarrega, Carrevara, Isaías Sávio e Henrique Pinto. Segundo os sujeitos entrevistados, as aulas do educador aqui estudado eram técnicas; o professor tinha um cuidado com a execução, postura, sonoridade, interpretação, fazendo, sempre que necessário, as correções de forma calma, atenciosa e com demonstrações ao violão.

Seu trabalho foi disseminado tanto por suas obras impressas quanto por alguns dos seus alunos que hoje são professores. A sua história se confunde com a do desenvolvimento da metodologia de ensino da música e do violão em Fortaleza, por isso torna-se importante compreender e identificar quais os métodos que esse educador utilizava.

Desse modo, tendo visto o tamanho da pesquisa e a quantidade de informações, a mesma encontra-se em andamento. O resultado desse estudo poderá servir para resgatar a história e o trabalho desse professor tão importante para o ensino da música em nossa cidade, Fortaleza.

## Referências

ARAÚJO, J. M. *Preservação da cultura violonística do Ceará: valsas e choros*. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, 1986a.

ARAÚJO, J. M. *Preservação da cultura violonística do Ceará: volume I*. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, 1986b.

AUGUSTO, N. O ofício das cordas. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, Caderno 3, 30 abr. 2001.

BASILE, L. P. S. *Paurillo Barroso e a música em Fortaleza: traços de uma Bellé Époque musical*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

COSTA, M. T. F. *O Violão Clube do Ceará: habitus e formação musical*. 2010. 131 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal: UFRN, 2014.

GALILEA, C. *Violão ibérico*. Rio de Janeiro: Botafogo, 2012.

GOLIGNAC, F. M. Apresentação. In: ARAÚJO, J. M. *Preservação da cultura violonística do Ceará: volume I*. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, 1986. Apresentação.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003.

MARTINS, A. L. R. *Entre o plano e o violão: a modinha e a cultura popular em Fortaleza (1888-1920)*. 2012. 244 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

PENNA, M. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SILVA JÚNIOR, R. A fecundidade da História Oral temática nas pesquisas educacionais. In: FIALHO, L. M. F.; SANTANA, J. R.; VASCONCELOS, J. G. (Org.). *Fontes orais em pesquisas educacionais*. Fortaleza, UFC, 2015. p. 31-42.

SOUZA, E. L. F. *Habitus e campo violonístico nas instituições de ensino superior do Ceará*. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SUCUPIRA, T. G.; RODRIGUES, R. M. História, memória e educação. In: FIALHO, L. M. F.; SANTANA, J. R.; VASCONCELOS, J. G. (Org.). *Fontes orais em pesquisas educacionais*. Fortaleza: UFC, 2015. p. 43-56.

# DO QUE SE FALA QUANDO SE DIZ ENSINO DE QUALIDADE? CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE

## JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Teoria e Metodologia da História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduado em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Coordenador do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação da UERN, vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Coordenador do Grupo de Extensão Estudos de Indisciplina e Violência na Escola (EIVE).

E-mail: <maccolle@hotmail.com>.

## MARIA KÉLIA DA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação ampla entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), especialista em Educação e Contemporaneidade pelo IFRN e graduada em Pedagogia pela UERN. Membro do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação da UERN, vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Integrante do Grupo de Extensão Estudos de Indisciplina e Violência na Escola (EIVE).

E-mail: <marykellya@hotmail.com>.

## Introdução

Qualidade é um termo que virou significante rotineiro dentro e fora da escola, nem sempre preenchido com os mesmos sentidos, nem sempre significando elementos facilmente identificáveis pelas escolas e pelos governos que insistem em medir o nível de qualidade da educação, visando escalonar, hierarquizar e melhor desenvolver as políticas para o setor.

Para Santos e Oliveira (2016, p. 43), “[...] pesquisar sobre qualidade na educação exige perceber os híbridos sentidos de qualidade que permeiam o ambiente escolar”, entendendo que os sujeitos se constituem a partir de articulações desenvolvidas por meio de suas histórias e seus diversos processos sociais de representação. Assim, tomando a escola pública como principal articuladora da discussão sobre a qualidade do ensino, este artigo busca investigar quais os elementos que contribuem para os sentidos de qualidade do ensino no ambiente escolar, problematizando a respeito do que falamos quando nos referimos à qualidade da educação e/ou do ensino na escola pública. Com a desconfiança de que vários interesses, a partir de demandas de diversos grupos, atuam para centrar alguns sentidos de qualidade que lhes interessam, a intenção é colaborar com as discussões em torno dessa temática, percebendo como são (re)significados os aspectos de qualidade nos espaços escolares.

Para fomentar o debate sobre os elementos da qualidade encontrados nas relações escolares, utilizamos considerações

estruturais de Paro (1998, 2012), principalmente nas elaborações que buscam fixar sentidos e objetivos sempre claros para os processos educacionais, bem como, até com um certo reducionismo, para aqueles que se referem à qualidade (ou à falta dela) numa relação direta com as condições estruturais, financeiras e/ou de motivações pessoais de alunos e professores.

Paro (1998), desse modo, aponta que a falta de qualidade do ensino público atual envereda por dois vieses: de um lado, pela falta de condições adequadas de funcionamento nas escolas e, de outro lado, pela ausência de uma filosofia escolar comprometida com a formação do homem histórico que ultrapasse a mera sobrevivência, tendo como objetivo viver bem e contribuir com a mudança da realidade social. Tal análise contribui para pensar o discurso dos docentes quanto à qualidade do ensino, que se encontra, na maioria das vezes, atrelado a esses vieses.

Como possibilidade de superação desse reducionismo (muitas vezes, caracterizado nas falas de docentes, como: mais estrutura, mais qualidade), dialogamos com concepções não centradas, com Laclau (2011) e Lopes (2012). Assume-se, portanto, a impossibilidade de uma definição de qualidade, admitindo que o termo não pode ser considerado como algo fixo, determinado *a priori*, mas como elemento construído por meio de relações, de disputas, de buscas por hegemonizar sentidos que se tornam temporariamente universais, como defende Laclau (2011). São significados construídos que provisoriamente representam a demanda de um determinado grupo em um determinado momento (LOPES, 2012).

A pesquisa tem viés qualitativo e foi realizada com discussões abertas com professores da rede pública de ensino dos estados do Rio Grande do Norte e Ceará, atuantes no ensino fundamental e médio. Sem um questionário específico, o diálogo foi composto por questões relacionadas aos conceitos

de qualidade e aos sentidos atribuídos a eles pelos docentes. A partir de nossas interpretações das discussões, apresentamos diversas compreensões dos inúmeros elementos que podem preencher, provisória e contextualmente, o sentido de qualidade do ensino na escola pública.

Além desta introdução, o artigo segue com mais quatro tópicos: o primeiro discute a abordagem de Vitor Paro, numa perspectiva mais centrada de qualidade, dando certa ênfase à causa-efeito da situação na escola. Seguimos com a apresentação da perspectiva discursiva, a partir de uma leitura de Alice Casimiro Lopes sobre alguns pressupostos de Ernesto Laclau (2011), que dispensa qualquer centramento *a priori* como motivo de qualidade. Depois trazemos as considerações dialogadas entre nossa interpretação dos autores citados e o diálogo com os docentes. Por fim, nas considerações finais, assumimos que não fica claro, como pode parecer nas medições oficiais de índices, o que queremos dizer quando falamos de educação/ensino de qualidade. Muitos sentidos, com diferentes interesses, circulam para preencher seus significados.

### **Qualidade do ensino numa abordagem causa-efeito**

Consoante Paro (2012), a concepção de educação que se destaca e que, inclusive, dita a maneira de ser da escola básica, tendo como orientação as políticas públicas, é aquela que nos oferta o senso comum e a caracteriza como mera transmisora de conhecimento e informações. Dessa forma, há pessoas que detêm o conhecimento que falta a outras. Os educadores e professores (detentores do conhecimento que falta aos alunos) ensinam os educandos (desprovidos do conhecimento), dando a abertura a esses conhecimentos e informações, tornando tais indivíduos mais educados, ou seja, detentores de uma maior parcela de conhecimentos. Quando as mais distintas áreas es-

colares, como Matemática, Ciência, História, Geografia e Línguas, organizam esses conhecimentos, eles passam a ser acata-dos como os “conteúdos” do ensino e passam a ser transmitidos para as diferentes séries e níveis de cada escola (PARO, 2012).

A Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 1º, declara como ob-jetivo da educação o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, averiguando se o propósito está sendo devidamente cumprido, só se avalia, e de forma muito precária, a aquisi-ção de conhecimento. “A isso se reduz a concepção de edu-cação que está por trás das políticas educacionais: aquisição de conhecimentos, em vez de construção de personalidades” (PARO, 2012, p. 59).

Os sistemas de avaliação estatal, segundo o autor, para aferir o desempenho das escolas, não asseguram que houve de fato aprendizado, mesmo com o bom resultado dos alunos nas provas de desempenho. O estudante pode apenas, no momen-to do “teste”, ter na memória a informação necessária, como estratégias de lidar com exame (mais ou menos como fazem os “cursinhos preparatórios” para o vestibular e para o exame nacional do ensino médio), não garantindo que a informação ou conhecimento provisório (estratégia de enfrentamento do exame) se mantenha como aprendizado significativo, para usar uma expressão de Charlot (2000).

Assim, conforme Paro (2012), o estudo apenas como pas-sagem de conhecimento não permite ao discente o usufruto de uma cultura humana que compense o tempo (9, 10 ou mais anos) que passou na escola. O resultado disso seria apenas a pobreza cultural em decorrência do ensino que lhe foi oferta-do: “[...] essa pobreza na aquisição de conhecimentos é resul-tado da pobreza dos procedimentos utilizados para ensinar, que são tributários da própria visão estreita que se tem de educação” (PARO, 2012, p. 60).

A educação, vista como simples transmissora de conhecimento, isola a importância e especificidade da relação pedagógica, torna-se, assim, uma relação externa entre transmissor e receptor (do conhecimento), perde-se, então, o marco característico do ensinar que podemos chamar de didática.

É preciso considerar a complexidade dessa relação. É a pedagogia, como teoria e prática da educação, que pode tornar possível a compreensão dessa complexidade e propiciar o bom desenvolvimento dessa relação. Sua negligência pode significar a perda do domínio teórico e a ausência da aplicação de procedimentos didáticos imprescindíveis para a boa prática educativa. (PARO, 2012, p. 60).

Na carência de uma boa prática educativa, o ensino e a educação não podem ter boa qualidade, de forma a propiciar a formação de cidadão completo, capaz de construir sua personalidade humano-histórica.

Dessa maneira, Paro (2012) defende que a concepção de educação como apropriação cultural se caracteriza pela capacidade subjetiva que o indivíduo tem de se construir como ser humano-histórico, sendo capaz de apropriar-se de todos os aspectos culturais produzidos pelas gerações passadas. Essa apropriação é o que permite que a educação também seja histórica. A cultura não é geneticamente adquirida, assim cada indivíduo ao nascer não traz em sua constituição nenhum componente cultural. Não existe outra forma de se apropriar da cultura senão por meio da educação. O indivíduo torna-se humano, composto da personalidade humano-histórica, ao se apropriar da cultura que lhe dispõe o meio social (PARO, 2012).

Mas a cultura não é composta apenas por conhecimentos ou informações, como leva a crer o conceito de educação do senso comum. A arte, a



filosofia, o direito, a técnica, os valores, as crenças, a ciência, a prática política, os costumes e todas as demais conquistas e realizações do gênero humano são componentes da cultura com os quais só se entra em contato e dos quais só se apropria para compor a própria personalidade por meio da educação. (PARO, 2012, p. 63).

Portanto, não podemos nos apropriar da cultura revestidos apenas de conhecimentos e informações, devemos nos revestir de construções sociais e históricas que nos permitam viver com maior plenitude. Logo, na concepção de educação como apropriação cultural, a escola não mais é vista como mera transmissora de conhecimentos, tendo a oportunidade de mostrar seu legítimo papel de educadora, pois:

[...] o que está em jogo é a constituição do próprio indivíduo como ser humano histórico. O suposto é que o ideal de cidadania não se separa do direito à cultura em sentido pleno, que deve ser apropriada e usufruída pelo indivíduo, na formação de sua personalidade. (PARO, 2012, p. 64).

Assim, o resultado da escola não é diagnosticado pela retenção de conhecimento, medido por avaliações e testes que em nada garantem a apropriação, mas dão direito apenas a certificados e diplomas. Seu resultado é a construção de um ser humano complexo e peculiar, dotado de uma educação que não pode ser medida por métodos convencionais que em nada avaliam a qualidade do processo de aprendizado (PARO, 2012).

Dessa forma, inferimos que o conceito de educação que devemos adotar para verificação da qualidade de ensino e educação que a escola pública está ofertando é a visão de educação como apropriação plena da cultura. Para isso, Paro (2012) apresenta a importância da gestão escolar na contribuição para a qualidade da escola pública.

Paro (2012, p. 69) constata que “[...] tal contribuição deriva inteiramente da possibilidade que a administração oferece de adequar meios a fins, cuidando da melhor utilização possível dos recursos tanto objetivos quanto subjetivos por meio da coordenação do esforço humano coletivo da racionalização do trabalho”. Um requisito que não pode ser esquecido como objetivo dessa contribuição é a formação da personalidade do educando.

Dos processos de trabalho que têm lugar na escola, o de maior importância, e em função do qual os demais existem, é, sem dúvida nenhuma, aquele que consiste na atividade-fim do empreendimento escolar, ou seja, o processo pedagógico. Para a gestão escolar, portanto, o processo de aprendizado deve ser tomado como o ponto de partida e o ponto de chegada de toda reflexão e ação. (PARO, 2012, p. 69).

Assim, a coordenação da escola pública deve ter como meta principal, no desenvolver de sua gestão, a instrumentalização do processo pedagógico, vislumbrando sempre o aprendizado verdadeiramente significativo. O trabalho pedagógico é bem peculiar e necessita da presença do aluno como sujeito no processo de aprendizado.

Segundo Paro (2012), a prática permite a constatação de que o educando só aprende se quiser. A vontade de querer aprender deve ser criada e recriada historicamente, uma vez que não é algo intrínseco ao aprendiz. Para isso, são necessários conteúdos culturais, como artes, ciências, tecnologias, crenças, valores, direitos, entre outros, os quais costumam ter pouco valor no currículo da escola.

É a natureza da educação como relação humano-histórica que deve condicionar o emprego dos recursos objetivos e subjetivos na instituição

escolar. Para isso, é preciso que as conquistas teóricas e técnicas da pedagogia e da didática sejam o sustentáculo de uma administração escolar consonante com o princípio de adequação de meios a fins, de modo a transformar nossa velha escola tradicional, em sua estrutura e metodologia, superando as bases científicas medievais em que está assentada. (PARO, 2012, p. 72).

Dessa maneira, Paro (2012) afirma que, para a escola pública ter educação, ter ensino de qualidade, a administração não pode jamais esquecer as especificidades de seus (nesse caso, da escola) objetivos e a condição histórica do objeto de trabalho (nesse caso, a formação do educando), por meio de uma educação como apropriação plena da cultura.

Concordamos com Paro (2012), quando postula que a qualidade do ensino se faz apesar de exames e testes pontuais, e não desconsideramos a importância da boa estrutura das escolas para viabilizar essa tal qualidade. Mas discordamos dele quando coloca como ponto central a gestão escolar com a instrumentalização do processo pedagógico que vise ao aprendizado. A gestão, por si só, não tem como resolver esse problema de nível tão elevado. Se, para oferecer um ensino de qualidade, faz-se necessária uma ampla cultura, essa cultura necessitará de um dado currículo que acabe por preencher, fixar e unificar o currículo e a cultura.

Destarte, o nosso pensamento se aproxima mais da perspectiva de Lopes (2012), trazendo a impossibilidade de fixação de sentidos a partir da concepção pós-estruturalista de Laclau (2011), buscando ressaltar o caráter histórico, contextual e contingente do que entendemos como realidade.

## Ensino de qualidade numa abordagem não centrada

Para Lopes (2012), dizer que a qualidade da educação ou educação de qualidade depende da qualidade do currículo (a real possibilidade de alunos aprenderem o conteúdo) é uma constatação óbvia, no entanto se faz necessário problematizar a significação de qualidade e de currículo. A ênfase dada aos aspectos técnicos, no que condiz à qualidade no campo educacional, quando conectada ao currículo, necessita ser superada. Cabe ao conhecimento adquirido na escola a função de ampliar o universo cultural dos educandos sem desvalorizar suas memórias e origens; sem deixar de lado elementos intrínsecos à escola, como formação docente, condição de trabalho, gestão, avaliação da educação, como também os elementos extrínsecos a ela, como a qualidade de vida dos grupos sociais de classe menos favorecida. Análises de diversos pontos de vista sobre a qualidade da educação não abrem espaços para a discussão da luta política em busca do sentido de qualidade; quando feita, apresenta-se como identidade fixa:

[...] ao invés de conceber que a luta política constrói os processos de identificação dos sujeitos com determinados projetos de qualidade, trabalham como se existisse, antes dos embates e articulações entre demandas diversas, projetos estabelecidos que disputam a hegemonia. Nessa perspectiva, como a qualidade da educação – e nesta a do currículo em particular – é defendida por todos, passa a ser necessário adjetivar a qualidade – como socialmente referenciada, por exemplo –, de maneira a tentar identificá-la como um projeto distinto do projeto do outro. (LOPES, 2012, p. 15).

Ante o fato de as lutas políticas não serem vistas de forma a estabelecer processos de identificação dos sujeitos com

projetos ditos de qualidade, a sociedade se organiza de forma estruturada, capaz de definir as posições dos sujeitos como se houvesse uma escala social que posicionasse o sujeito na política.

Contextualmente o currículo adquire diversos sentidos. No contexto da prática (nesse caso específico, a escola), as concepções instrumentais se sobressaem como referência na maioria das vezes, com destaque ao prescrito (conjunto de normas, regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações). Mas a concepção de currículo como seleção de conteúdos ainda é uma ideia bem pensada. Assim, surge a problematização de poder e interesse nessa seleção de conteúdos para formar o currículo. Na visão neomarxista, “[...] constrói-se a ideia de que existe um repertório de bens simbólicos legitimados, a partir do qual a escola, nas suas relações com o entorno social, seleciona o que ensinar” (LOPES, 2012, p. 17).

Na perspectiva crítica, o currículo é formado pela seleção contraposta de conteúdos de uma cultura mais ampla, que também se insere em lutas pelo poder na conquista de legitimação de bens simbólicos. Nessa perspectiva, é possível definir o sujeito que seleciona; mais do que isso, é possível consolidar essa seleção, assim tanto o sujeito que seleciona como o objeto selecionado têm suas identidades fixadas em função de uma particularidade conexas aos parâmetros de classe social (LOPES, 2012).

Seguindo a perspectiva crítica de currículo, os embates políticos para organizar certos currículos são determinados pela idealização de sociedade que se tem. Esses são os projetos que se acreditam ter qualidade para formar o currículo.

Na perspectiva crítica, um currículo de qualidade pressupõe a possibilidade de ampliar a capacidade de pensamento crítico, de entendimento das relações sociais conflituosas, de conscienci-

zação como a estrutura de classes sociais condiciona nossas formas de pensar e, sobretudo, de ação contra-hegemônica. Ou seja, não se trata apenas de interpretar a sociedade como um todo estruturado em classes e entender os processos ideológicos que a sustentam, mas em formar consciências e capacidades de ação dos sujeitos para que essa sociedade se transforme pela desestruturação e posterior estruturação de novo modo de produção. Dessa forma, deixa-se de considerar, como perspectivas instrumentais de currículo, que existe um saber legitimado a ser ensinado a todos na escola. (LOPES, 2012, p. 19).

Destarte, o pensamento crítico apresenta a qualidade do currículo como aquele capaz de transformar o aprendizado do sujeito, para além de conhecimentos sistematizados, em conhecimento que amplia o universo crítico e social, sendo capaz de formar, em consciência e capacidade de ação, o sujeito envolvido nessa construção.

Seguindo pela vertente pós-estruturalista, Lopes (2012) abandona a concepção de estruturas plenas e passa a falar em estruturas falidas, ou seja, estruturas sem bases fixas que integrem uma conclusão final. A partir do momento que a estrutura não tem mais um cerne centralizador, tornando-se desestruturada, faz-se necessária uma negociação de sentidos para resolver tanto os processos de significação quanto os de comunicação.

Desse modo, o currículo passa a ser compreendido também pelo enfoque discursivo. O mesmo acontece com conteúdos, conhecimentos, culturas, avaliações, professores, alunos, por estarem conexos ao currículo. A formação discursiva pode ser caracterizada pelos diversos discursos que se articulam através das mais variadas práticas hegemônicas. Dessa forma, o processo hegemônico se dá pelo discurso de sujeitos descen-

trados em sociedades que não são fixas com negociações e provisoriiedades de sentidos. Assim, não existindo uma totalidade discursiva, surgem os significantes vazios, que podem ser preenchidos de forma contingencial pelos diversos elementos que envolveram o processo articulatório. Lopes (2012, p. 23), citando Laclau (2011), mostra a importância dos significantes vazios para a política de qualidade:

[...] o esvaziamento e o hibridismo de sentidos cada vez mais amplos, característicos de determinados significantes, não é uma perda, uma distorção, nem tem nenhum sentido negativo. Para que a cadeia de equivalência seja cada vez mais ampla e assim se institua uma articulação hegemônica, há necessidade de significantes nos quais fluem sentidos tão diferentes que sejam capazes de incluir demandas as mais distintas no processo político. Por essa flutuação de sentidos nos significantes, eles se tornam cada vez mais vagos e imprecisos: de tão cheios de sentidos, se [*sic*] esvaziam de significado.

Dessa maneira, conclui-se que o currículo não é fixo, vive em constante embate político, buscando a sua significação. O mesmo acontece com os discursos de qualidade: são tão cheios de sentidos, próprios de cada um e do contexto em que se inserem, que acabam se esvaziando de significado, tornando significantes vazios, mas sem esquecer que temporariamente já foram homogeneizados pelos interesses e demandas de algum grupo. É por isso que o conceito de qualidade se torna híbrido, aglutinando diferentes demandas e construindo distintos sujeitos. Dessa forma, o entendimento de qualidade é negociado o tempo inteiro, por ser contextualizado de diversas maneiras e por ser construído em lutas contextuais; o significado será sempre provisório (LOPES, 2012).

## Qualidade do ensino na concepção docente

Assim como estudiosos da área, os docentes tomam posição frente ao discurso de qualidade do ensino e permitem elucidar que “[...] a definição dessa qualidade não depende apenas do que acreditamos e do que queremos, mas depende de inúmeras negociações de sentidos a serem feitas, inclusive, por quem vem depois de nós” (LOPES, 2012, p. 26), sendo construídos não apenas com base em suas convicções, mas por meio de lutas e embates em um processo que se faz contextualmente.

Tomando, então, como contexto a escola pública, a primeira questão aborda a função (na sociedade e na própria escola) do (suposto) ensino de qualidade. Há uma ideia geral entre os docentes no sentido de considerar o ensino de qualidade como aquele que contribui para a inclusão no mundo do trabalho, ao mesmo tempo que deve também desenvolver habilidades de leitura e escrita. Em seguida, vêm as opções em torno do planejamento para a continuação dos estudos, preparando para o acesso à universidade. Assim, mesmo que pareça contraditória, qualidade pode significar inclusão no mundo do trabalho e contribuição para o acesso à universidade. São, portanto, caminhos que se entrecruzam, podendo a educação ser entendida a partir de um conceito de qualidade que envolva a melhoria de vida dos discentes:

A educação é aqui entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país. (BRASIL, 1997, s.p.).

Desse modo, sem fixar uma possibilidade unitária de qualidade e até reconhecendo a complexidade das múltiplas



dimensões que envolvem a qualidade da educação, os professores constroem provisoriamente, sem certezas, um sentido para essa qualidade, levando em consideração os múltiplos contextos escolares.

Com isso, uma escola democrática, com gestores atuantes e participativos, com professores bem remunerados, com boa formação inicial e continuada, com profissionais atuando para ampliar o universo cultural dos alunos, sem desvalorizar as suas peculiaridades, figura dentre as opções apontadas como necessárias. No mesmo sentido, a família (não necessariamente a família tradicional) se faz importante, na medida em que acompanha e incentiva o desempenho e desenvolvimento do educando, bem como fortalece a luta por uma escola pública de qualidade, capaz de atender à necessidade da comunidade.

Qualidade do ensino, pois, pode ser formar para a cidadania e desenvolver pensamento crítico, mesmo que se admita que a escola não está conseguindo a formação humanística e cidadã desejada. As perspectivas dos docentes, nesses aspectos, aproximam-se, em alguma medida, da teoria crítica da educação, quando percebem que:

[...] um currículo de qualidade pressupõe a possibilidade de ampliar a capacidade de pensamento crítico, de entendimento das relações sociais conflituosas, de conscientização como a estrutura de classes sociais e condiciona nossas formas de pensar e, sobretudo, de ação contra-hegemônica. (LOPES, 2012, p. 19).

Portanto, pode ser considerado, em alguns contextos, um ensino de qualidade aquele que contribui com a formação cidadã, capaz de ajudar o discente a exercer, de forma clara e objetiva, os seus direitos, na mesma medida que cumpre seus deveres. Assim, os sujeitos vão se apropriando da definição da

qualidade do ensino, tendo como base suas concepções e bases valorativas, preenchendo momentaneamente os significados que irão nortear a prática docente. Destarte, os entendimentos de um ensino de qualidade são pautados pelo projeto de sociedade de variados grupos. Nesse caso específico, a demanda social dos docentes vai além de um ensino sistematizado, com resultados numéricos (ou melhor, mensuráveis). A sua demanda, provisória, é formar sujeitos com consciência e capacidade de ação.

De forma geral, o ensino de qualidade vai sendo relacionado com elementos que possibilitam o fortalecimento ou desenvolvimento de laços sociais, comunitários, familiares, religiosos e escolares, ao mesmo tempo que engloba uma boa aproximação com elementos curriculares (de apreensão dos conteúdos), de valorização da docência (que tem a ver com o respeito aos professores pela escola e pela sociedade, mas também tem a ver com a melhoria das condições de trabalho e de salários mais justos para os profissionais da educação) e de fortalecimento da instituição escolar (como equacionamento da condição da situação financeira da escola, democratização da gestão escolar, aprimoramento dos projetos escolares, entre outros). Em síntese, o ensino de qualidade pode ser classificado como aquele que atende aos anseios de seu público-alvo, tendo estreita relação com a expectativa social da educação (como socialização), sempre aproximando constituintes de diferentes matizes, fazendo a escola parecer mais “poderosa” (ou pelo menos com mais tarefas) do que sua condição parece poder enfrentar.

Não só pelas tarefas numerosas direcionadas à escola, porém talvez também por causa delas, a estrutura física da escola ganha tanta atenção, na compreensão dos docentes, quando se pensa nas influências sentidas pela referida instituição na construção da qualidade do ensino. Uma boa estru-

tura física da sala de aula (espaço, ventilação, limpeza) e da escola (pátio, laboratórios, bibliotecas, ginásio) pode garantir o ensino de qualidade, na mesma consideração que os recursos didáticos e o salário dos professores.

Vale ressaltar que outros elementos, como entusiasmo do aluno para aprender e boa relação entre docente e discente, são considerados importantes para a qualidade do ensino. Consoante Paro (2012, p. 71), “[...] essa condição do educando remete a constatações mais óbvias e, ao mesmo tempo, mais arrebatadoras da didática: o educando só aprende se quiser”. No entanto, “[...] querer aprender é um valor e, como tal, não nasce com a pessoa, é criado e recriado historicamente” (PARO, 2012, p. 71). Isso pode ajudar a entender as diversas relações entre motivação e ambiente, não sendo a motivação, tampouco a noção de uma boa relação entre educador e educando, algo intrínseco aos sujeitos. É uma construção contextual, fortalecida (ou não) por diversos elementos que circulam na escola e com ela mantêm relações.

## Considerações

Investigamos elementos que contribuem para constituir alguns dos sentidos de qualidade do ensino. Nosso interesse pautou-se nas reflexões docentes sobre o conceito, tentando perceber os elementos que podem temporariamente preencher os sentidos de qualidade. Partimos dessa perspectiva, dialogando com autores pós-estruturalistas, principalmente com Lopes (2012), sobre a impossibilidade de uma definição *a priori* de qualidade, admitindo que o termo não pode representar algo fixo e determinado, mas construções discursivas, hegemônicas nas disputas sociais, buscando fechar sentidos. São significados que provisoriamente representam a demanda de um determinado grupo em um dado momento histórico.

Assim, ensino de qualidade pode significar a busca pela inclusão do aluno no mundo do trabalho ou formação para a cidadania e para o pensamento crítico sobre o meio, como pode ser o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Em todas as possibilidades de significações de ensino de qualidade apresentadas, a escola é considerada como imprescindível para a consecução dos objetivos qualitativos. Assim, várias demandas são articuladas em defesa da referida instituição, reunindo grupos com pensamentos (e ações) diferentes (muitas vezes, antagônicas) em defesa da melhoria da estrutura física, da ampliação dos investimentos, da melhoria da formação e da capacitação e valorização docente. Tais articulações das demandas, além de mostrarem a impossibilidade de fixação de sentidos em torno de educação/ensino de qualidade, ainda possibilitam refletir sobre a importância da escola para a sociedade contemporânea, pois, mesmo com pensamentos e ações distintas, várias demandas se unem em sua defesa.

Desse modo, quaisquer fechamentos sobre o ensino de qualidade ou mesmo sobre qualidade na educação (na escola) precisam ser pensados levando em consideração os interesses que perpassam a escola (entendida aqui como diversa, composta por sujeitos com interesses distintos e até antagônicos), aproximando e disputando sentidos de existência da própria escola.

Assim, compreendemos, com Lopes (2012), que a qualidade do ensino é um projeto em construção, sem certezas, sem uma resposta única possível, com múltiplas e interessadas demandas, buscando fortalecer a percepção de seu(s) contexto(s), de sua(s) demandas(s), de seu(s) interesse(s) (não raro, legítimo[s] interesses[s]). É nas disputas contextuais, também dos docentes (mas não só deles), e nas tentativas de fortalecer grupos, vontades, ideias, desejos e aspirações que faz sentido aproximar qualquer elaboração da palavra “qualidade” com as palavras “educação” e “ensino”.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*: proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte: Coned, 1997.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

LOPES, A. C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, F. et al. (Org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 9-25.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, V. H. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: VIANA, F. et al. (Org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 57-73.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B. Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 20, p. 39-47, 2016.

## A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL EM PESQUISAS EDUCACIONAIS

### SCARLETT O'HARA COSTA CARVALHO

Mestranda em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação.

E-mail: <scarlettoharacc@gmail.com>.

### LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (Unifor), especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino pela UFC, em Psicologia da Educação e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Latino-Americana de Educação (Flated) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta do Centro de Educação da UECE e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, ambos vinculados à UECE. Editora-chefe da Coleção Práticas Educativas da Editora da UECE (EdUECE) e da *Revista Educação & Formação*. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Pedagogia/UECE).

E-mail: <lia\_fialho@yahoo.com.br>.

## Introdução

O presente estudo tem como escopo caracterizar as possibilidades da metodologia da História Oral (HO) no campo educacional. Para isso, são trazidas as discussões acerca dessa metodologia sob a ótica de alguns autores que se dedicam à temática: Alberti (2005), Ferreira e Amado (2006), Le Goff (2003), Meihy e Holanda (2007) e Thompson (1992).

A utilização da HO ainda é recente, embora tenha sido impulsionada na década de 1960 nos Estados Unidos. No Brasil, foi a partir da criação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), em 1975, que a HO se apresentou com maior ênfase como uma forma de registrar os testemunhos vivos das elites quanto ao processo político no decorrer do século XX. Vale ressaltar que eram registradas apenas histórias de personalidades e grandes líderes; só depois é que se foi dando visibilidade à minoria, aos excluídos, como as mulheres, negros, homossexuais.

No que concerne ao termo “História Oral”, este ainda é pouco explicado e muito confundido com gravações de entrevistas em geral. Sobre isso, Meihy e Ribeiro (2011, p. 13) alertam que:

Não se deve confundir história oral com entrevistas simples, isoladas, únicas e não gravadas. Também não cabe chamar entrevistas comuns de história oral, pois em muitos casos elas se orientam por procedimentos e práticas dife-

rentes, respeitáveis e legítimas, mas em outras chaves explicativas ou outras necessidades. O que caracteriza a entrevista em história oral é a sistematização dos processos organizados pela lógica proposta no projeto inicial.

As fontes orais nem sempre possuíram relevância na narrativa histórica, mas os séculos XX e XXI viram o desenvolvimento de um período de grandes e rápidas mudanças mundiais, tal como o avanço da tecnologia, que transformou a História, acelerando os eventos e a propagação da memória social. Desse modo, a tecnologia interferiu na produção historiográfica, estimulando o uso do gravador como instrumento capaz de captar e arquivar a fonte oral, o que permitiu a propagação e ênfase maior em produções com a HO.

O uso dessa metodologia, para o desenvolvimento de pesquisas educacionais e investigações históricas, antropológicas, sociológicas e de outros campos, torna-se relevante, por possibilitar o trabalho com memórias e narrativas de pessoas que testemunharam acontecimentos importantes da História, pois permite outro olhar acerca dos fatos narrados pela História Oficial (FERREIRA; AMADO, 2006), ao perceber a realidade social como uma elaboração também cultural.

Assim sendo, com o advento da História Acadêmica no século XIX e sua obsessão por documentos escritos, sem os quais seria impossível fazer História, os depoimentos orais, que até então eram aceitos sob a condição de que as testemunhas fossem dignas de fé, foram colocados de lado. De acordo com Garrido (1993), após o final da II Guerra Mundial e a descolonização da África, combinados com a ascensão ao poder de grupos que até então possuíam escassa ou nenhuma documentação escrita, é que as fontes orais voltaram a ser utilizadas e de modo massivo, ainda que não reconhecidas pela História Acadêmica, o que provocou o início do debate con-



temporâneo sobre a validade do uso dos testemunhos orais para a pesquisa histórica (SELAU, 2004).

No entanto, salienta-se que a HO não deve ser utilizada apenas como recurso na ausência da fonte documental, ela tem sua importância e merece visibilidade por permitir o confronto de visões e testemunhos. Desse modo, cabe destacar que a HO ganha sentido quando deixa de ser documento equiparável aos preexistentes, aos escritos. Por ser fundamento de “outra visão”, a HO merece destaque (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

Para Thompson (1992), as fontes orais não devem ser tratadas apenas como um documento a mais. Ele diz que: “Se as fontes orais podem de fato transmitir informação ‘fidedigna’, tratá-las simplesmente ‘como um documento a mais’ é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (THOMPSON, 1992, p. 137). Dentre as reflexões desse autor, ele afirma que não há fontes totalmente seguras. Tanto o oral como o escrito podem ser modificados, corrompidos. Assim, ele admite que o processo da memória depende também da percepção de como ela acontece.

Diante desse breve histórico, teceremos algumas considerações atinentes à metodologia da HO, assim como a respeito de sua articulação com a História e a memória e suas possibilidades no tocante à sua utilização em pesquisas educacionais.

## **Breves considerações acerca da HO**

De acordo com Meihy e Ribeiro (2011, p. 41), a HO pode ser vista como: ferramenta, técnica, metodologia ou disciplina:

Como ferramenta, a história oral é apenas um complemento em que parte da entrevista vale como ilustração. Nesse caso, não se valoriza a especificidade da narrativa. Como técnica, a história oral é feita para discutir algum postulado já

estabelecido. Nessa alternativa, ela deve duvidar dos discursos estabelecidos que, prioritariamente, instruem argumentos que serão contrapostos às entrevistas. Em termos metodológicos, a história oral precede os eventuais diálogos com os argumentos estabelecidos. Nesses casos, primeiro vêm as entrevistas e, em vista delas, questiona-se o balanço bibliográfico sobre o assunto. A vanguarda da história oral defende que ela é um campo disciplinar novo, com objetos, procedimentos e fins próprios.

Comungamos com a ideia da HO como metodologia, pois esta é capaz de contribuir para a atividade de análise das memórias, por intermédio das entrevistas realizadas com pessoas de um determinado grupo envolvido com temas de interesse para a pesquisa em desenvolvimento pelo pesquisador. Com efeito, Garrido (1993, p. 39) destaca que:

Um dos aspectos mais interessantes do uso de fontes orais é que não apenas se chega a um conhecimento dos fatos, mas também à forma como o grupo os vivenciou e percebeu. É de importância capital resgatar a subjetividade, mas é um grave erro passar a confundi-la com fatos objetivos. Esta aproximação crítica ao testemunho oral consegue-se mediante dois procedimentos de caráter interativo: um, com a documentação escrita existente, e outro, com o resto do *corpus* de documentos orais. Daí a importância de se estabelecer uma relação dialética entre os diversos tipos de fontes.

O valor do uso da HO reside na possibilidade de diálogo a ser mantido entre o entrevistador e o pesquisador. A construção das lembranças apresentadas passa pelo filtro subjetivo de elaborá-la, sempre aproximando o indivíduo do espaço social revivido. Ressalta-se que um bom entrevistador

é aquele que procura ter uma boa escuta, prestar atenção no colaborador e manter o diálogo. Não se pode esquecer que o pesquisador tem uma finalidade. Esquinsani (2012) esclarece que o processo de entrevista ocorre sempre permeado pela troca de impressões entre dois sujeitos distintos: o pesquisador e suas intenções de pesquisa e o sujeito que narra suas lembranças, com as múltiplas perspectivas da memória. Sobre as lembranças, Halbwachs (2004) revela que estas são “[...] uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”.

Sobre essa metodologia, salienta-se que a relevância das entrevistas em HO está relacionada aos informantes selecionados, bem como às condições de sua realização – a organização da coleta de dados, a negociação com o colaborador, a gravação, a transcrição, a transcrição e a validação. Uma pesquisa que utiliza essa metodologia precisa considerar e valorizar os silêncios, os esquecimentos, a gesticulação, o semblante do entrevistado e tudo o que acompanha sua narrativa, pois as subjetivações intrínsecas ao informante também são aspectos importantes de análises (FIALHO, 2012).

Há uma articulação entre o particular e o geral, isto é, entre aquilo que se constitui como específico de uma narrativa e o momento histórico em que ela acontece. As falas são produzidas por sujeitos em um contexto sócio-histórico, que fazem uso da memória e da palavra, e isso implica o trabalho com o que é dito e não dito, com o que é silenciado. O pesquisador precisa estar atento a essa oralidade, pois, mesmo que o silêncio não fale, “O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é [...]; ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas” (ORLANDI, 1993, p. 33).

Colocando-se entre os pesquisadores que defendem que a HO é uma metodologia, Ferreira e Amado (2006, p. 15-16) argumentam que:

A história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho [...], funcionando como ponte entre a teoria e a prática. Esse é o terreno da história oral – o que, a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas.

Concordamos com Alberti (2005, p. 155), quando esta nos diz que:

A História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da História Contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente.

A HO, ao trabalhar com lembranças, esquecimentos e subjetividades, abordando um universo de significados, significações, ressignificações, representações psíquica e social, simbolizações, simbolismos, percepções, pontos de vista, perspectivas, experiências de vida e analogias (TURATO, 2003), não objetiva uma verdade histórica, mas sim a ampliação dessa compreensão. Ela se define pelo “[...] resultado de experiências que vinculam umas pessoas às outras, segundo pressupostos articuladores de construções de identidades decorrentes de memórias expressadas em termos comunitários” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 27).

Sendo uma metodologia, a HO contribui para o desenvolvimento de uma série de técnicas e procedimentos metodológicos que auxiliam a produção do conhecimento em História. Por intermédio dessa metodologia, o pesquisador produz fontes para utilizar em sua pesquisa, devendo buscar soluções e explicações para os problemas teóricos, em que as respostas sempre estiveram: na Teoria da História, ou mesmo nas ciências afins, que contribuem para elucidar as dúvidas das relações entre História e memória e outros problemas de ordem teórica (FERREIRA; AMADO, 2006).

Em relação ao trabalho com essa metodologia, Alberti (2004, p. 1) relata:

O trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea. Um de seus principais alicerces é a narrativa. Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isso significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista. Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido.

No que concerne a essa metodologia, Meihy e Holanda (2007, p. 34-35) apresentam três gêneros distintos, a saber: a HO de vida, a HO temática e a tradição oral:

A história oral de vida se espraia nas construções narrativas que apenas se inspiram em fatos, mas vão além, admitindo fantasias, delírios, silêncios, omissões e distorções. A história oral

temática se aproxima em certa medida dos procedimentos comuns às entrevistas tradicionais. A diferença é que os procedimentos que determinam a história oral não se restringem apenas ao ato de apreensão das entrevistas. A tradição oral depende de entendimentos entre os fundamentos míticos, rituais e vida material de grupos.

Esses três gêneros possuem as narrativas orais como epicentro. Essa metodologia que trabalha fundamentalmente com narrativas, relatos ou entrevistas orais permite que o pesquisador elabore análises individuais e coletivas e desenvolva compreensões específicas, com maior riqueza de detalhes e minúcias.

Assim, desde seus princípios, a História Oral esteve marcadamente envolvida com as questões da memória humana, tanto coletiva quanto individual. E, nesse sentido, passou a ser um relevante meio de valorização das identidades de grupos sem escrita, por meio da coleta de seus depoimentos e da análise de sua memória, de sua versão do mundo e dos acontecimentos. (SILVA, 2009, p. 186).

Comungando com as ideias de Silva (2009), infere-se que a memória se transformou, para muitos, no objeto da HO. Desse modo, os pesquisadores começaram a considerar que, a partir do entendimento do processo de formação da memória histórica, poderiam compreender como os indivíduos vinculam passado e presente, bem como a necessidade de valorizar as identidades, memórias e visões de mundo de grupos por vezes invisibilizados em determinadas fontes tradicionais (MAIA; BRAGA JÚNIOR; FIALHO, 2015). Sobre isso, Thompson (1992, p. 44) elucida que:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro

da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula a professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Leva a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ela ajuda os menos favorecidos [...]. Propicia o contato – e a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. [...] Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente à sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história.

Para Thompson (1992), a História acontece dentro da própria História, contribuindo, assim, para a constituição do ser humano como indivíduo de uma sociedade.

Em relação à HO, na condição de metodologia, é considerada, no âmbito da pesquisa qualitativa, como um poderoso instrumento para a descoberta, a exploração e a avaliação de como as pessoas compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e dão-lhe significados a partir do momento presente (MINAYO, 2006). Por isso, ela oferece material para a descrição de uma época e possibilita levantar questões novas e de diversos níveis de abrangência, assim como corrigir teses consagradas ou inconsistências teóricas (LE GOFF, 2003).

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. (DELGADO, 2010, p. 15).

Quando falamos em HO, é praticamente impossível não inferir sobre memória, pois se trabalha diretamente com lembranças, esquecimentos e informações que passam pelo filtro do colaborador. Desse modo, a relação memória e História é também relação memória coletiva e memória individual, sempre entrelaçada e quase sempre dotada de poder: poder de esquecer, de lembrar, de omitir, de silenciar. Sobre isso, Neves (2001) reitera que cada depoimento é único e fascinante em sua singularidade e potencialidade de revelar emoções e identidades. De acordo com Nora (1993, p. 9):

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica [...].

A memória é a base constituidora da oralidade. Portanto, como discorreu Nora (1993), ela, apesar de sempre atual, não apresenta precisão, pois está constantemente ajustada às crenças e imaginários dos indivíduos. A memória é produto de um trabalho de ressignificação tecido pela amálgama entre presente e passado; ela vem à tona à medida que é fabricada, sem necessidade de linearidade (LE GOFF, 2003). Tal fabricação requer tratamento teórico e metodológico por parte daqueles que se dedicam à coleta das lembranças. Sobre memória, Delgado (2010, p. 16) nos diz que:

A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas va-



riáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida.

A HO produz narrativas orais que são narrativas de memória. Essas, por sua vez, são narrativas de identidade, pois o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade (SILVEIRA, 2007). Nesse sentido, o uso da HO, assim como das narrativas que dela se originam, estimula a escrita de uma História que não é uma representação exata do que existiu, mas que se esforça em compreender a forma como o passado chega até o presente. Thompson (1992, p. 197) diz que: “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”.

Sabendo que a memória é dinâmica e que muda e evolui de época para época, é pertinente que seu uso seja relativizado, uma vez que o objeto de análise, no caso, não é a narrativa objetivamente falando nem sua relação contextual, e sim a interpretação do que ficou (ou não) registrado nas cabeças das pessoas e foi passado para a escrita (MEIHY; HOLANDA, 2007). Desse modo, cabe ao pesquisador ser imparcial e ético, reproduzindo fielmente o que lhe foi dito nas entrevistas, e não induzir as respostas que ele queira ouvir.

As entrevistas são um momento de colaboração. Por mais que não haja uma receita de melhor entrevista, alguns estudiosos elencam a forma de como essas entrevistas devem

ocorrer, a fim de produzir melhores condições para a sua realização. Cuidados devem ser tomados quanto às interferências, aos questionamentos e, até mesmo, aos estímulos. Delgado (2010, p. 17) alerta que:

Os entrevistadores também podem incentivar com estímulos externos para que a memória flua com maior facilidade, ou mesmo seja ativada, já que é um processo vivo, atual, renovável e dinâmico. Constitui-se no diálogo do presente com o passado. Um diálogo vivo e enriquecido por estímulos que podem se fazer presentes no próprio decorrer do processo de gravação do depoimento oral.

Sobre os estímulos na hora das entrevistas, Meihy e Holanda (2007) elucidam que estímulo é incitação, não forma de colocar na boca do entrevistado as respostas que se quer obter. Desse modo, Queiroz (1991) é contundente quando diz que cabe ao pesquisador ordenar os depoimentos, nem sempre narrados de forma linear, de modo a contribuir para esclarecer questões, alcançar metas e conferir hipóteses.

Essa metodologia também tem seus desafios e seus limites. Delgado (2010, p. 18) aponta que:

Entre os muitos desafios da história oral, destacam-se, portanto, o da relação entre as múltiplas temporalidades, visto que, em uma entrevista ou depoimento, fala o jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente. Adulto que traz em si memórias de suas experiências e também lembranças a ele repassadas, mas filtradas por ele mesmo, ao disseminá-las. Fala-se em um tempo sobre um outro tempo. Enfim, registram-se sentimentos, testemunhos, visões, interpretações em uma narrativa entrecortada pelas emoções do ontem, renovadas ou ressignificadas pelas emoções do hoje.

Já as críticas ao uso das fontes orais são feitas principalmente pelos adeptos da ideia de que a História só se faz com documentos escritos; seus principais argumentos baseiam-se na fragilidade da memória humana, na dúvida sobre o sujeito que testemunha, colocando em xeque a credibilidade e a definição de uma fonte provocada por seu usuário imediato – no caso, o pesquisador – e os efeitos de sua constituição para o objeto de pesquisa, uma vez que esse tipo de fonte é inventada para atender a necessidades preestabelecidas do pesquisador (VOLDMAN, 1996). Mas, como dito antes nas palavras de Thompson (1992), nenhuma fonte é totalmente segura. Por isso, não há necessidade da utilização de outras fontes para complementar e/ou corroborar as pesquisas com HO, ainda que as fontes documentais, quando existentes, possam complementar e enriquecer a narrativa historiográfica.

Por fim, apesar das resistências, e já com seu espaço em evidência, como diz Alberti (2005, p. 164): “A história oral é hoje um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade”.

A riqueza dessa metodologia está em possibilitar a abordagem de vários assuntos que perpassam o campo da educação, esclarecendo e superando situações conflitantes, polêmicas e contraditórias. As pesquisas educacionais no campo da HO exigem que o pesquisador possua um conhecimento mais apurado, pois fazer o resgate dos fatos por meio da metodologia da HO permite trazer vida para a narrativa. Assim, as contribuições para as pesquisas educacionais são muito valiosas, haja vista que o campo educacional está diretamente imbricado com os fatores sociais.

A HO, como metodologia, reconhece que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos merecem ser ouvidas, e não ape-

nas as daqueles que tiveram algum papel importante na sociedade (políticos, empresários), visão esta já superada pelos estudiosos. A HO enseja visibilidade àqueles que também contribuíram de alguma forma no cenário político, econômico, educacional e eram os excluídos da sociedade (mulheres, negros, homossexuais), como dito inicialmente.

Ademais, a HO se configura como um procedimento de coleta utilizado frequentemente em pesquisas de História da Educação. Esse recurso propicia ao pesquisador recorrer, além de documentos orais, aos documentos escritos como elementos significativos no resgate de uma história. As pesquisas educacionais, ao valerem-se da HO, precisam entendê-la a partir de uma perspectiva que vai além de um relato de fatos: é uma maneira de se chegar ao acontecimento de fatos vivenciados num dado momento histórico, em que somente documentos escritos não poderiam revelar, por si só, todos os sentidos circulantes num determinado meio social (SILVA JÚNIOR, 2015).

Nesse sentido, a HO garante, segundo Meihy e Holanda (1996, p. 10), “[...] sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a seqüência [*sic*] histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem”. Chartier (2002) corrobora essa assertiva quando se refere ao relato como uma singularização da História, pelo fato de manter uma relação específica com a verdade, pois as construções narrativas pretendem ser “a reconstituição do passado que já existiu”.

## **Considerações finais**

O presente artigo foi perspectivado com a finalidade de discorrer acerca da metodologia da História Oral (HO) e sua articulação com pesquisas educacionais, objetivando caracterizar suas possibilidades no campo educacional.

Diante do exposto, os estudos apontaram que o uso dessa metodologia em pesquisas educacionais ainda é recente e que a riqueza dessa metodologia está em propiciar a abordagem de vários assuntos que perpassam o campo da educação. A utilização dessa metodologia permite que se manifestem no presente realidades diversas do passado que foram, de alguma forma, ofuscadas.

Assim, foi possível compreender que o valor do uso da HO reside na possibilidade de diálogo a ser mantido entre o entrevistador e o entrevistado. Mas, como já mencionado no decorrer do texto, ressalta-se que essa metodologia também tem seus desafios e seus limites, como, por exemplo, a subjetividade do entrevistador, possível influência na entrevista para obter respostas que queira ouvir e até mesmo o registro de expressões, se é um sorriso ou uma lágrima do entrevistado. Entretanto, essas dificuldades não obscurecem a riqueza dessa metodologia, trazendo, assim, contribuições às pesquisas educacionais.

Podemos inferir, todavia, que a HO possui sua importância no campo educacional, visto que tem capacidade de se aproximar de pesquisas atuais no campo do saber científico, no sentido de propiciar uma melhor compreensão da construção da história do indivíduo na sociedade. Desse modo, os resultados apresentados confirmam a relevância e a necessidade de futuras pesquisas. Logo, as discussões não se esgotam aqui, ao contrário, propõem-se como aportes para estimular novos estudos e suscitar outras curiosidades e indagações a esse respeito, ampliando-se, pois, o conhecimento acerca dessa temática.

## Referências

ALBERTI, V. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.

ALBERTI, V. *Ouvir contar: textos em História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

DELGADO, L. A. N. *História Oral: memória, tempo, identidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESQUINSANI, R. S. S. Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da História Oral. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 217-228, 2012.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FIALHO, L. M. F. *A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei*. 2012. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

GARRIDO, L. A. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 33-54, 1993.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

LE GOFF, J. *História e memória*. São Paulo: Unicamp, 2003.

MAIA, S. S.; BRAGA JÚNIOR, V. R. S.; FIALHO, L. M. F. Biografias de idosos: uma fonte para pesquisas. In: FIALHO, L. M. F.; SANTANA, J. R.; VASCONCELOS, J. G. (Org.). *Fontes orais em pesquisas educacionais*. Fortaleza: UFC, 2015. p. 19-30.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático de História Oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

- NEVES, L. A. *Memória e História: substratos da identidade*. São Paulo: ABHO, 2001.
- NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993.
- QUEIROZ, M. I. *Variações sobre a técnica do gravador na formação viva*. São Paulo: Ceru, 1991.
- SELAU, M. S. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. *Esboços*, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 217-228, 2004.
- SILVA JÚNIOR, R. A fecundidade da História Oral Temática nas pesquisas educacionais. In: FIALHO, L. M. F.; SANTANA, J. R.; VASCONCELOS, J. G. (Org.). *Fontes orais em pesquisas educacionais*. Fortaleza: UFC, 2015. p. 31-42.
- SILVA, K. V. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVEIRA, É. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. *Métis: História & Cultura*, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, p. 35-44, 2007.
- THOMPSON, P. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VOLDMAN, D. Definições e usos. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 34-41.

## O DESVELAR DOS PRIMÓRDIOS DA HISTÓRIA ORAL: UMA BREVE PONDERAÇÃO ENTRE ALGUNS LITERATAS

### CRISTINE BRANDENBURG

Doutoranda e mestra em Educação Brasileira, sendo bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Fisioterapia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Atua principalmente nos seguintes temas: Educação, Úlceras por Pressão, História da Educação, Biografia, História Oral, Práticas Educativas Digitais, Fisioterapia, Incontinência Urinária, Imagem Corporal e Saúde Pública.

E-mail: <crisfiso13@gmail.com>.

### JOSÉ ROGÉRIO SANTANA

Pós-doutor em História da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutor, mestre e especialista em Educação e graduado em Pedagogia, todas essas formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor adjunto da UFC. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional. Atua nos seguintes temas: Informática Educativa, Educação a Distância, Educação Matemática, Geometria Dinâmica e Formação de Professores. Também desenvolve trabalhos sobre a relação Imagem e Memória na perspectiva da Pedagogia das Imagens Culturais. Em 2010, iniciou estudos de graduação em Biomedicina pela Faculdade de Tecnologia Intensiva do Ceará. É participante e colaborador do Laboratório de Bioquímica e Cultura de Células (Labi-cult) da UECE, que trabalha com estudos em fisiologia do exercício. Realiza também estudos sobre desenvolvimento em *software* educacional e práticas educativas digitais que envolvem Educação Biomédica através de recursos digitais e Bioinformática. Participa do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, bem como do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (Encima) da UFC.

E-mail: <rogesantana@ufc.br>.

### ANTÔNIO LUIZ DE OLIVEIRA BARRETO

Doutor em Educação e mestre em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciado em Matemática e em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino (MAES) e do Projeto Obeduc: Formação de Professores e Aprendizagem Matemática do Campo Multiplicativo. Atua profissionalmente como professor adjunto da UECE, ministrando as seguintes disciplinas no curso de Pedagogia: Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Educação Matemática, Informática Educativa e Formação de Professores.

E-mail: <antonio.barre@uece.com.br>.



“A ‘antropologização’ da história muito contribuiu para enriquecê-la. A ‘historização’ de outros estudos, *mutatis mutandis*, enseja a fertilização da pesquisa humanística, com as achegas que poderão advir de tal conúbio. A história oral tem sido a via pela qual se tem dado a aproximação referida. O caminho não é propriamente novo, nem chega a ser familiar a todos os círculos acadêmicos que ultimamente o percorrem, razão pela qual se impõe o exame, ainda que aligeirado, dos desafios que nos esperam ao longo da promissora senda que é a História e, em particular, a história oral. A oralidade promove excepcional relevância à memória na pesquisa histórica, sem subtrair relevo aos demais desafios próprios da pesquisa histórica.”

(Rodrigues, 2013, p. 23)

## Considerações iniciais

O presente estudo tem como objetivo realizar uma pequena reflexão sobre a natureza dos primórdios da História Oral. Justifica-se este ensaio pelo fato da relevância da História Oral como importante metodologia de cunho científico. Nas palavras de Alberti (2015, p. 155), a História Oral “[...] permite o registro de testemunhos e o acesso a histórias dentro da história e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado”.

Todavia, para se afirmar como metodologia, o percurso de luta da História Oral não é diferente do das demais metodologias, e este linear teve subsídios de importantes entusiastas, dentre os quais a autora Verena Alberti (2015) enfatiza e traduz alguns indicados que atualmente compõem a experiên-

cia de estudos da “velha guarda” da História Oral no mundo, como Mercedes Vilanova (Espanha), Eugenia Meyer (México), Ronald Grele (Estados Unidos), Paul Thompson (Grã-Bretanha), Luisa Passerini (Itália), Daniel Bertaux (França) e Lutz Niethammer (Alemanha). Estes foram personagens ilustres do Primeiro Encontro Internacional de Pesquisadores de História Oral entre a Europa e os Estados Unidos em 1978 (ALBERTI, 2015).

As dificuldades e definições existentes referentes à História Oral até hoje no meio acadêmico constituem focos de discussões e reconhecimento no meio acadêmico em congressos científicos. No entanto, essa metodologia cronologicamente vem se perpetuando entre os séculos, desde a primeira geração da História Oral, que surgiu nos Estados Unidos na década de 1950, despontando no Brasil em 1970, conseguindo consolidar seu reconhecimento no campo acadêmico-científico como importante metodologia de pesquisa para a História. Thompson (1988, p. 44) realça a importância da História Oral por meio da oralidade do ser humano: “[...] Ela lança a vida para dentro da própria história, e isso alarga seu campo de ação”. Ela traz a “[...] história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade [...], oferecendo os meios para uma transformação radical do sentido da história”.

Sabemos que a escrita assinalou o início da História. Afirmou-se, então, que o uso de tecnologias originou o nascimento da moderna História Oral (MEIHY; HOLANDA, 2015). Nessa perspectiva, toda disciplina, ciência ou metodologia passa por transformação contínua durante os tempos, com isso sofre influência mútua de meios tecnológicos e de importantes contribuições de teóricos, estudiosos, defensores de suas ideias, para, assim, lançar-se e conquistar o seu lugar na História e seu espaço temporal na humanidade.

## Desenvolvimento do trabalho

Começamos o nosso estudo sobre um olhar através de uma indagação da estudiosa Verena Alberti (1989): “O que é a História Oral?”, quem descreve que seria um alcance que estaria perpassando por entre importantes zonas de diversas disciplinas das Ciências Humanas – biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos, etc. Porém, seu significado é de difícil fundamentação – por demandar a constituição de método de pesquisa científica, ora como fonte de pesquisa, ora até como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados (ALBERTI, 1989).

Acreditamos que a principal razão para isto seja o fato de a história oral não ser, ou não pertencer, a um domínio escrito do conhecimento. Não se pode dizer que ela pertença mais à história do que à antropologia, ou às ciências sociais, nem tampouco [*sic*] que ela seja disciplina específica das ciências humanas. Desse modo, ela não encerra um estatuto independente, ao contrário: sua especificidade está no próprio fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover num terreno pluridisciplinar. (ALBERTI, 1989, p. 1).

Silveira (2007) vem ao encontro dessa afirmação com vários pesquisadores, ao expressar a ideia de que no passado havia diversas nomeações para denominar e definir a expressão História Oral. Determinados grupos já a consideraram como método, técnica e teoria. Entretanto, existe uma concórdia unânime no meio acadêmico-científico em qualificá-la como uma metodologia de pesquisa.

Outro autor que vem corroborar essa ideia é Ferreira (1998), que apresenta que a História Oral não seria uma disciplina. Segundo a autora, seus critérios se perpetuam como uma metodologia de pesquisa que reproduz uma fonte de pes-

quisa que surge como um instrumento formidável, “[...] no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade” (FERREIRA, 1998, p. 12).

A História Oral é bem mais do que uma técnica, e sim um método, um recurso capaz de recomendar uma pesquisa organizada e criteriosa de investigação, adequada para dar o aval e a certificação de resultados válidos e atender a propostas, objetivos, justificativas e hipóteses de um projeto científico-acadêmico (MEIHY; HOLANDA, 2015).

Portelli (2001) advoga que a História Oral seja próxima da micro-história, por sua abordagem tratar muitas vezes de histórias de vida individuais e por seu estilo de relatos. Nessa metodologia, a labuta de pesquisadores varia vastamente.

[...] A disposição dos caracteres pode ir de uma história de vida de um indivíduo à reconstrução do cerne de um processo envolvendo milhões de pessoas, a meta geográfica pode ser um trabalho de campo, uma vizinha, uma cidade, um fenômeno internacional, o tempo pode variar de 30 minutos para um ou dois séculos. Uma história de vida em profundidade, uma coleção de entrevistas, um ensaio interpretativo em um período histórico, todos são história oral, mas não são a mesma coisa, de preferência, elas ensinam a existência de muitos gêneros diferentes com muitas estratégias retóricas diversas. (PORTELLI, 2001, p. 27-28).

O procedimento de metodologia da História Oral consiste na procura da constituição de fontes e documentos, em historiar através das memórias, estimulando as narrativas e testemunhos, que desembocam em novas variantes e interpretações sobre a História em suas múltiplas extensões: baseadas em fatos ao longo do tempo e locais conflitantes e de

comum acordo. “Não é, portanto, um compartilhamento da história vivida, mas sim o registro de depoimento sobre essa história vivida” (DELGADO, 2010, p. 15-16).

Como uma metodologia, Selau (2004) dispõe que a História Oral fornece aporte teórico para o acréscimo de uma série de técnicas e procedimentos metodológicos que colaboram com a busca de novas informações que contribuem com a História. A partir da intercessão dessa metodologia, o pesquisador lança fontes para desenvolver seu trabalho científico, procurando alcançar respostas e explicações para as dificuldades teóricas que sempre estiveram presentes na Teoria da História, ou mesmo nas ciências afins, obtendo subsídios para esclarecer dúvidas existentes quanto à História e à memória e outros problemas advindos da teoria já existente (SELAU, 2004).

Entretanto, quando falamos de História Oral, as definições de memória e representação se fazem como argumentos necessários, como constituições coletivas significadas e ressignificadas presentes no estudo. Em um mister de jogo, a História Oral necessita trabalhar com as memórias e as amnésias, assim chamados os silêncios dos indivíduos naquele instante, reproduzindo as circunstâncias vividas em tempos passados. Geralmente, nesse momento, tais sujeitos, com certa idade, ressignificam os fatos e experiências presenciadas e vividas, quer por meio do conhecimento adquirido, quer por meio da internalização dos aspectos sociais, na condição de informações comuns ao meio em que vivem. Sendo assim, a representação comunitária reflete-se como construção coletiva, formando a memória coletiva, contribuindo e atuando como elemento delineador de reinterpretação dos eventos e das percepções advindas da memória (BARBOSA, 2008).

O projeto acadêmico metodológico que abrange a História Oral deverá constar de um aporte de procedimentos que

se justificam a partir da elaboração de um projeto, desde o número de participantes que irão ser entrevistados até aquilo que constitui o projeto. Para Meihy e Holanda (2015, p. 15), deverá ter um:

[...] planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

A pesquisa com fontes orais possibilita agregar à História os indivíduos e/ou testemunhas que muitas vezes foram excluídos e colocados no anonimato, sem direito a repassar suas lembranças. A entrevista se converte em uma técnica difusora do método de História Oral (SILVEIRA, 2007). Na década de 1990, a História Oral foi difundida como método historiográfico, conquistando o seu espaço como metodologia atraente através dos seus procedimentos no trabalho do historiador. Atualmente a História Oral configura-se como a metodologia mais aceita academicamente entre os pesquisadores, historiadores e outros membros pertencentes a outras ciências sociais afins (FERREIRA; AMADO, 2016).

Entre um breve esclarecimento de alguns autores sobre o conceito, definições e consensos apontados sobre a metodologia da História Oral, falaremos agora sobre o percurso cronológico da História Oral.

## **Cronologia da História Oral**

Cronologicamente a História Oral não é algo atual, porque antigamente historiadores gregos, como Heródoto e Tu-

cídides, na elaboração de seus escritos, ponderavam sobre os testemunhos coletados através da oralidade dos acontecimentos. Os judeus também, segundo a exegese bíblica, nunca desaprovariam a condição da tradição oral como fonte de revelação divina. Além disso, a própria Igreja Católica sempre admitiu como alicerces dos seus ensinamentos três pilares: o texto sagrado, os ensinamentos pontifícios e a tradição oral, entendendo essa última como uma história que não está codificada, porém vai se perpetuando e se constituindo ao longo dos tempos, como um código de conduta e de fé (BARBOSA, 2008).

Nos anos de 1918 e 1920, pesquisadores poloneses estabelecidos nos Estados Unidos foram estimulados pelo Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago a irem a campo pesquisar fora dos limites de um laboratório ou biblioteca (SANTOS; ARAÚJO, 2007). Sendo assim, William Thomas e Florian Znaniecki publicaram histórias de vida de imigrantes poloneses na obra que consiste de cinco volumes. Esses pesquisadores são considerados como os “precursores” da História Oral “moderna” (ALBERTI, 2015).

Conforme Alberti (2015), em 1948, com o surgimento do gravador à fita, houve o início da História Oral, que, em meados do século XX, constituía-se na coleta de entrevistas gravadas com sujeitos que participaram ou foram testemunhas de episódios e momentos do passado e do presente. Surgiu na *Columbia University Oral History Research Office*, programa de História Oral da Universidade de Columbia que teve como mentores os professores Allan Nervins e Louis Starr em Nova Iorque (ALBERTI, 2015).

Enquanto isso, ao mesmo tempo iniciavam-se algumas pesquisas na Europa pertinentes ao que hoje denominamos de História Oral, como a pesquisa de oralidades de chefes da Resistência Francesa no imediato pós-guerra, ou a transcrição do relato de testemunhas que vivenciaram a Segunda Guerra

Mundial na Alemanha. Ainda no final dos anos de 1950, o Instituto Nacional de Antropologia do México abriu o início da coleta de registros das memórias dos chefes da Revolução Mexicana (1910-1911), estudo intenso que foi desenvolvido pelas pesquisadoras Alicia Oliveira e Eugenia Meyer entre os anos de 1960 e 1970. Philippe Joutard, historiador francês que escreveu o *best-seller Ces voix qui nous viennent du passé* (Essas vozes que nos vêm do passado), chamou essa de “primeira geração” da História Oral (ALBERTI, 2015).

Selau (2004) faz uma breve reflexão sobre o postulado pelo historiador francês Philippe Joutard, identificando quatro gerações de historiadores trabalhando com História Oral. A primeira geração, surgida nos Estados Unidos por volta da década de 1950, estava ligada às ciências políticas. Essa primeira geração era atenta em gravar entrevistas com pessoas ilustres, para que as mesmas servissem de complementação a outros documentos escritos. A segunda geração tratava da oralidade como um documento em si que amparava abordagens desde as minorias até a construção das identidades; ela se desenvolveu na Itália no final da década de 1960, dando seguimento a estudos das ciências antropológicas e sociológicas, tendo como foco a cultura popular. A terceira geração se ergueu a partir de 1975, quando iniciaram os primeiros congressos de pesquisadores sobre a temática. Essa geração se caracterizava pelos projetos de pesquisas coletivas com o uso de coleta de dados de fontes orais, compreendendo tanto o aspecto político quanto o antropológico, nos países da América Latina, da Europa e nos Estados Unidos. A quarta geração emergiu em 1990, compreendendo também os anos seguintes. Essa geração caracteriza-se pela apresentação de pesquisadores acadêmicos que desenvolvem pesquisas com fontes orais, coletando oralidades de nascidos a partir da década de 1960 (SELAU, 2004).



A História Oral teve o auge de integral expansão desse processo durante a segunda metade dos anos 1960, delongando-se ao longo da década de 1970, especialmente nos Estados Unidos. Entre 1965 e 1977, ocorreu um extraordinário acréscimo dos centros de História Oral naquele país, crescendo de 89 para 1.000 unidades. No ano de 1967, foi criada a , presidida por Nevins, sendo, em 1973, inaugurada a *American Oral History Association*, presidida por Nevins, sendo, em 1973, inaugurada a *Oral History Review* (FERREIRA, 1998). De acordo com Ferreira (1998, p. 5), a ideia da História Oral se expandiu para outros países:

[...] ganhando adeptos na Inglaterra, onde foram criadas a revista *Oral History*, em Essex, e a *Oral History Society* (1973). A publicação da obra de Paul Thompson, *The voice of the past*, em 1978, radicalizou a idéia [sic] de que a história oral tem por função devolver a história do povo, promover a democratização da história em si mesma.

Na década de 1970, em algumas áreas começaram a surgir pesquisas menos “militantes”, como na Itália as de Franco Ferrarotti, Alessandro Portelli e Luisa Passerini. Na Alemanha, foi conhecido o projeto de pesquisa de Lusir, que tratava de ponderações metodológicas. Na França, a pesquisadora Dominique Aron-Schnapper realizava uma pesquisa sobre a previdência social. Em 1978, aconteceu o primeiro encontro em Essex, na Grã-Bretanha, onde estavam presentes pesquisadores que hoje fazem parte da “velha guarda” da História Oral no mundo, como Mercedes Vilanova (Espanha), Eugenia Meyer (México), Ronald Grele (Estados Unidos), Paul Thompson (Grã-Bretanha), Luisa Passerini (Itália), Daniel Bertaux (França) e Lutz Niethammer (Alemanha), entre outros, que compartilhavam e trocavam experiências (ALBERTI, 2015).

O Brasil, em 1970, através do Centro de Pesquisas e Documentações (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, começou o início das pesquisas em História Oral (SANTOS, 2007). De acordo com Alberti (2015), mais exatamente a História Oral chegou ao Brasil entre os dias 7 de julho e 1º de agosto de 1975, quando foi concretizado o I Curso Nacional de História Oral, ministrado pelo Subgrupo de História Oral do Grupo de Documentos em Ciências Sociais (GDSCS), desenvolvido em dezembro de 1974 por estudiosos indicados de quatro instituições: a Biblioteca Nacional, o Arquivo Nacional, a Fundação Getúlio Vargas e o Instituto Brasileiro de Biografia e Documentação. Em 1975, foi inaugurado o I Curso Nacional de História Oral, no Laboratório de História Oral do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que levou à publicação três anos depois do primeiro Manual de História Oral (ALBERTI, 2015).

No Brasil, Garnica (1998) defende, assim como outros pesquisadores, que a História Oral começou a se manifestar na década de 1970, concretizada através de modelo dos parâmetros sugeridos para esse tipo de pesquisa, envolvendo oralidade em seu projeto de trabalho histórico. Ele considera talvez o livro brasileiro mais conhecido quanto a esse aspecto o da escritora Ecléa Bosi, com o título *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, pois este obteve grande e veloz repercussão em todo o território brasileiro. Garnica (1998) salienta ainda que havia outras excelentes pesquisas acadêmicas desenvolvidas com essa temática.

Na década de 1980, a História Oral foi garantindo o seu espaço mediante importantes estudos publicados através de artigos, com pesquisadores de relevância para esse período. Em 1988, houve um Encontro de Historiadores da América Latina e Espanha, favorecendo a troca de resultados de

estudos entre a Europa e a América Latina. De acordo com Verena Alberti (2015, p. 161):

*Las historias de vida en ciencias sociales*, organizado por Jorge Balán (1974), *Biography and Society*, organizado por Daniel Bertaux (1981), números especiais das revistas de *Annales* (1980), *Cahiers Internationaux de Sociologie* (1980), *Dados* (1984), *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (1986) e *Cahiers de l'Institut d'Histoire du Temps Présent* (1987) [...]. Em 1988 o Instituto Mora, na cidade do México, sediou o I Encontro de Historiadores Oraís de América Latina e Espanha, sob a coordenação de Eugenia Meyer.

Na década de 1990, houve um *boom* na divulgação e realização da projeção de estudos em História Oral no Brasil; uma estimada referência foram os três grandes encontros realizados, sendo eles: o II Encontro Nacional de História Oral na cidade do Rio de Janeiro em 1994; o I Encontro Regional da Região Sul-Sudeste envolvendo São Paulo/Londrina em 1995; e o III Encontro Nacional em Campinas em 1996 (FERREIRA; AMADO, 2016).

Em 1994, na cidade do Rio de Janeiro, foi criada, durante o II Encontro Nacional de História Oral, a Associação Brasileira de História Oral (ABHO) (ALBERTI, 2015; FERREIRA; AMADO, 2016). O alavancar da ABHO proporcionou a publicação de seu boletim, estimulando programas e grupos de pesquisas, linhas de pesquisas, divulgações de artigos e pesquisas desenvolvidas, acervos de bancos orais, entre outros (FERREIRA; AMADO, 2016).

Em 1990, internacionalmente houve um grande salto para a História Oral, mais precisamente no ano de 1996, com a criação da *International Oral History Association* (IOHA), ocorrida na Suécia durante o IX Congresso Internacional de

História Oral, acontecimento que teve a participação massiva de pesquisadores brasileiros, que fizeram parte da primeira diretoria dessa instituição (ALBERTI, 2015).

A História Oral veio para se firmar no Brasil como metodologia de pesquisa. A grande propagação de núcleos de História Oral em quase todas as universidades brasileiras atesta a afirmação anterior, cooperando para o desenvolvimento de sua analogia própria ao enfatizar e buscar na memória os saberes adquiridos individual e coletivamente nas interações sociais. Tal metodologia fez com que pudéssemos dar voz àqueles que muitas vezes foram silenciados ou discriminados em certos períodos, o que leva a uma riqueza de fatos abrangendo várias classes sociais (BARBOSA, 2008).

Como muito bem expressa o pesquisador Ronald J. Grele (2016, p. 272), “Fizemos o estudo da história ficar mais emocionante. Não creio que reste a menor dúvida de que o trabalho de campo da história oral seja emocionante e de que isso faça com que se tenha novo apreço pelo estudo do passado [...]”.

A História Oral demonstra, com o passar do tempo, uma situação favorável no Brasil: fazendo com que essa metodologia de pesquisa se projete, ganhando novos admiradores e aumentando as suas temáticas abordadas (FERREIRA; AMADO, 2016).

## **Últimas palavras**

Estamos em 2017, comemorando 47 anos de História Oral no Brasil. Observamos que a caminhada foi árdua para que essa metodologia se consolidasse no espaço acadêmico-científico. Sabemos que obtivemos muitas vitórias internacionais e nacionais em termos de pesquisas, com artigos publicados, projetos, congressos, entre outros, atingindo, assim,

a importância da relevância como metodologia de pesquisa defendida por muitos estudiosos.

A História Oral não precisa mais ser justificada, pois ela já é uma metodologia abraçada multidisciplinarmente, com pesquisas abrangendo a história de minorias com seus depoimentos; rediscutindo fatos já debatidos sob um outro olhar histórico; contemplando, por exemplo, uma simples história de um primeiro professor de Matemática ou a de uma grande personalidade histórica; assim como a história do início de um curso de Fisioterapia ou a reconstrução da História de um país.

Temos, no entanto, muitos desafios, visto que existem ainda correntes que não admitem a História Oral como História ou mesmo como metodologia. E então? Resta a nós, pesquisadores desta nova geração, mostrarmos que a História Oral veio para ocupar lacunas e para ajudar a compreender a História.

## Referências

ALBERTI, V. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 155-202.

ALBERTI, V. *História Oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: CPDOC, 1989.

BARBOSA, R. R. O uso da História Oral na pesquisa em educação no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. *Anais...* Aracaju: UFSE, 2008. p. 1-12.

DELGADO, L. A. N. *História Oral: memória, tempo, identidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, M. M. História Oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, M. M. (Coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 1-13.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos & abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

GARNICA, A. V. M. O escrito e o oral: uma discussão inicial sobre os métodos da História. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 5, n. 1, p. 27-35, 1998.

GRELE, R. J. Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtiva em História Oral. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos & abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2016, p. 267-277.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PORTELLI, A. História Oral como gênero. *Projeto História*, São Paulo, v. 22, p. 9-36, 2001.

RODRIGUES, R. M. *A História, autores e a atores: compreensão do mundo, educação e cidadania*, Fortaleza: UFC, 2013.

SANTOS, S. M.; ARAÚJO, O. R. História Oral: vozes, narrativas e texto. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 6, p. 191-201, 2007.

SELAU, M. S. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. *Esboços*, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 217-228, 2004.

SILVEIRA, É. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. *Métis: História & Cultura*, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, p. 35-44, 2007.

THOMPSON, P. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

# POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL NA CONSTITUIÇÃO DA BIOGRAFIA DE EDUCADORAS

## VITÓRIA CHÉRIDA COSTA FREIRE

Mestranda em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em pesquisas sobre a História da Educação no Brasil nos seguintes temas: Escola Pública, Práticas Educativas e Formação de Professores.

E-mail: <vitoria.cherida@aluno.uece.br>.

## TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atualmente é professora adjunta da UECE, com experiência na área de Educação, atuando como investigadora e assessora, principalmente nos seguintes temas: Coordenação Pedagógica, Formação de Professores, Instituições Escolares e Educação Comparada. Integra a linha de pesquisa História da Educação Comparada na UFC e o Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Assessora da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UECE.

E-mail: <tania.lobes@uece.br>.

## Introdução

Ao divulgarmos o percurso realizado durante a elaboração de projeto de dissertação, contribuímos com aproximações entre pesquisadores sobre as dificuldades e as características da metodologia da História Oral Biográfica. O objetivo deste trabalho é apresentar o caminho percorrido durante a execução de uma biografia realizada no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Este estudo biográfico teve como objeto de investigação a vida de uma docente, ressaltando na educadora os seguintes aspectos: o percurso educacional, a atuação profissional, as práticas educativas, as metodologias e as contribuições para a educação.

A escrita da História passou por transformações ao longo do tempo. Com a inovação da História Cultural, percebeu-se a ampliação de fontes para a constituição do conhecimento e do registro historiográfico. Esse movimento possibilitou a abertura aos estudos que evidenciam o homem como sujeito histórico, que elabora conhecimento a partir de suas relações com outros homens, com a cultura e com o contexto no qual vive. A fonte oral, mesmo se desenvolvendo fora da comunidade de historiadores, ganhou espaço em pesquisas nas áreas históricas, antropológicas, sociológicas e educacionais, tendo em vista que se trabalha com memórias e narrativas de pessoas ou grupos que vivenciaram acontecimentos importantes, mas foram relegados da História.



A História Oral, que atualmente pode ser compreendida pelos autores da área como disciplina, método, fonte ou técnica, vem sendo amplamente discutida nos debates acadêmicos. Corroborando Alberti (2005), utilizamos a História Oral como metodologia, pois percebemos a importância do trabalho com narrativas através de testemunhos ou entrevistas orais, permitindo-nos elaborar análises individuais e coletivas, bem como desenvolver compreensões específicas com maior apropriação.

A História Oral é uma metodologia de pesquisa na qual são realizadas entrevistas com indivíduos protagonistas ou testemunhas de acontecimentos e conjunturas no tempo passado ou presente. Essa metodologia não se refere apenas à entrevista ou à fonte oral, mas a um conjunto de ações planejadas desde um projeto previamente elaborado. A História Oral possui três gêneros distintos: a Tradição Oral, a História Oral Temática e a História Oral de Vida.

A Tradição Oral está relacionada aos contatos com grupos sociais. Geralmente é utilizada em pesquisas na área das Ciências Sociais ou em estudos etnográficos para revelar as tradições, os mitos, os costumes, dentre outros aspectos de uma cultura específica. Na História Oral Temática, há um tema central por meio do qual as entrevistas devem seguir; mesmo que surjam outros assuntos, o foco está na temática já definida. Dessa forma, esse gênero pode contribuir na compreensão de conflitos, polêmicas ou situações contraditórias, por exemplo. A História Oral de Vida trata do percurso histórico e pessoal do indivíduo; “[...] se espraia nas construções narrativas que apenas se inspiram em fatos, mas vão além, admitindo fantasias, delírios, silêncios, omissões e distrações” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 34).

Uma categoria da História Oral de Vida é a História Oral Biográfica. A história de uma vida é uma história de apresentações, em que há uma relação dos aspectos pessoais,

físicos e espirituais com o mundo externo. É uma possibilidade de evidenciar o ser humano em seus diversos contextos. Nesse sentido, a biografia, “[...] como arte ou ciência de narrar vidas, embora trabalhe com cada vida em suas particularidades, extrai de cada uma delas certas características típicas”, ou seja, centra foco em algum aspecto específico da vida de quem narra sua história (CARINO, 2000, p. 167).

A biografia é um gênero que nos possibilita compreender organizações familiares, costumes, instituições sociais, estruturas econômicas e políticas, aspectos culturais de uma sociedade e demais microestruturas.

De acordo com o relato de experiência, propomo-nos a apresentar nosso percurso investigativo com a metodologia de História Oral, que é um gênero que vem se ampliando na área da Educação, ensejando maior visibilidade às pessoas e grupos que não têm suas experiências registradas na historiografia.

Consideramos que a utilização da História Oral como metodologia apresenta particularidades que podem ser mais discutidas, compreendidas e analisadas através de um relato de experiência que aproxima os pesquisadores da área com algumas vivências apresentadas neste trabalho.

Nosso marco teórico se fundamenta nas obras de Ferreira (1998), Meihy e Holanda (2007), Meihy e Ribeiro (2011) e Portelli (1998, 2001), e a demarcação temporal deste trabalho refere-se à fase de estruturação até a elaboração do projeto de dissertação.

Iniciaremos com uma discussão sobre as fases estruturantes do projeto, a escolha, os procedimentos selecionados e a relevância para a área acadêmica. Em seguida, descreveremos o nosso percurso metodológico, utilizando a História Oral Biográfica em um estudo inserido no campo da História da Educação, contribuindo com as possibilidades e desafios experienciados.

## **Desenvolvimento do projeto em História Oral: resultados e discussões**

De acordo com Meihy e Holanda (2007, p. 15), “[...] a existência de um projeto é condição essencial para a operação em história oral. Como procedimento planejado, uma proposta previamente armada se torna fundamental [...]”. Assim, o primeiro passo para a realização do projeto de dissertação foi sua própria elaboração.

Seguindo a mesma concepção do autor, buscamos nortear nossa proposta por meio de três perguntas fundamentais (“De quem?”; “Como?”; e “Por quê?”) e chegamos à conclusão de que nossas escolhas estão imbricadas com nossa trajetória pessoal e acadêmica. Considerando a curiosidade acerca da vida da biografada escolhida, bem como a possibilidade de contribuir com o projeto de pesquisa do qual fazíamos parte, “Educação e educadores(as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações”, iniciamos um esboço de projeto que pudesse ampliar estudos no campo da História da Educação.

Com o objetivo de biografar uma docente que tivesse atuado na Universidade Federal do Ceará no período da ditadura civil-militar, iniciamos uma busca na internet para identificar trabalhos já existentes sobre a temática e sobre a figura feminina escolhida, ocasião em que percebemos a escassez de biografias científicas que centrassem ênfase na formação educacional de mulheres docentes do Ceará no período histórico supracitado.

Diante disso, partimos em busca do contato da professora que queríamos biografar, a fim de apresentarmos nossa proposta e traçarmos um caminho de trabalho. Através de conversa com uma colega em comum, conseguimos o número de telefone dela e agendamos um primeiro encontro, que foi fundamental para criarmos um vínculo com a educadora, que

aceitou de imediato participar de nossa pesquisa. A partir de então, agendamos a primeira entrevista e seguimos na estruturação do projeto.

Durante o primeiro encontro, que aconteceu em um evento político na cidade de Fortaleza, buscamos aproximar a biografada da temática de estudo, apontando a necessidade de registrar suas memórias e contribuições no contexto educacional cearense. Na ocasião, disponibilizamos a marcar as entrevistas no dia, local e horário de sua preferência, respeitando sua agenda de atividades e necessidades pessoais. Informamos também que a qualquer momento a biografada poderia se recusar a responder às perguntas da entrevista ou desistir de participar da pesquisa, retirando seu consentimento, sem gerar nenhum prejuízo à pesquisa.

Nosso cronograma foi sofrendo alterações quando as primeiras entrevistas foram adiadas pela biografada, que, devido a problemas de saúde, remarcou muitas vezes a data da primeira entrevista. Após mais de um mês do primeiro encontro para apresentação da proposta, conseguimos gravar a primeira entrevista, que se transformou em nossa principal ferramenta para a constituição da biografia.

A entrevista de História Oral é sempre um processo dialógico, isto é, que demanda a existência de pelo menos duas pessoas em diálogo, porém não se trata de uma conversa, e sim de relação programada, atenta às gravações. Assim, os contatos humanos, premeditados, colocam-se como imprescindíveis à elaboração da História Oral. Não se produz, contudo, História Oral por vias indiretas, como por telefone ou internet, por exemplo. O contato direto, de pessoa a pessoa, interfere de maneira absoluta nas formas de exposição das narrações (MEIHY, 2007).

Na primeira entrevista, respeitamos a fala da entrevistada, que iniciou suas narrativas através da ordem cronológi-

ca, lembrando sua infância, sua escolarização e seu convívio com a família. Ainda na primeira entrevista, apresentamos à biografada o termo de consentimento, documento que explicava sobre o objetivo da pesquisa, a participação voluntária (podendo ser desfeita a qualquer momento), a gravação das entrevistas por meio eletrônico, bem como a forma de divulgação e publicação das mesmas. A biografada deveria assinar esse termo, afirmando estar ciente de que as informações cedidas não seriam sigilosas e poderiam servir como fonte para demais pesquisas e pesquisadores.

Na ocasião da primeira entrevista, encontramos uma dificuldade, que foi a baixa qualidade da gravação realizada pelo celular de uma das pesquisadoras, o que dificultou o processo de transcrição e acabou comprometendo o cronograma da pesquisa.

Os recursos tecnológicos são partes integrantes do projeto em História Oral, pois servem “[...] para auxiliar não apenas a gravação em seu momento de realização, mas, sobretudo depois, quando se presta à fase de transposição do oral para o escrito” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 21). Assim, a entrevista gravada é uma fonte oral, a qual se converte em uma fonte escrita quando transcrita, mas ambas constituem documentação histórica, devendo, pois, passar pelos processos de preservação, arquivamento e análise em pesquisas científicas.

Ainda que objeto de poucos estudos metodológicos mais consistentes, a História Oral, não como uma disciplina, mas como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem-se revelado como um instrumento importante, no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade (FERREIRA, 1998).

A fonte histórica constituída a partir da oralidade do sujeito nos abre caminhos para considerar em nossos estu-

dos as subjetividades, as representações e os percursos individuais que têm relevância para a História no contexto social, educacional, político e cultural. Dessa forma, as narrativas da docente universitária são fontes documentais que, registradas a partir de sua memória seletiva, ganham forma e consistência na pesquisa histórica.

A oralidade passa pelo filtro da memória do narrador e, em seguida, encontra a subjetividade do pesquisador, que vai interpretá-la e contextualizá-la em sua pesquisa. Portanto, não podemos desconsiderar o campo dialógico e a alteridade dos narradores e pesquisadores numa pesquisa em História Oral (PORTELLI, 1998).

Na segunda entrevista, a educadora narrou um pouco de suas experiências no movimento estudantil, quando ainda estava na graduação, e no sindicato de professores, após seu ingresso na universidade como docente. Em muitos momentos, a sua fala foi interrompida por esquecimentos ou por suas limitações físicas. Devido à idade e aos problemas de saúde, ela perdia a voz e não conseguia dar continuidade à entrevista, cabendo-nos respeitar suas limitações.

Na terceira entrevista, a professora lembrou sua atuação como docente, suas práticas e metodologias empreendidas em sala de aula. Nesse momento, solicitamos-lhe algumas fotos, histórico escolar ou diploma, mas a biografada ressaltou ter perdido toda essa documentação. Somente após entrar em contato com sua filha, pudemos ter acesso a algumas fotos de seu acervo pessoal.

Após a realização das entrevistas, estas passaram pelo procedimento de transcrição, que significa digitar a narração literal do relato da entrevistada, para, em seguida, realizar o processo de textualização. Ao textualizarmos as entrevistas, relacionamos os aspectos da vida da biografada dentro de um contexto social, político e cultural, de modo a compreender a

trajetória de vida do indivíduo numa conjuntura total, pois “[...] a trama biográfica tem sentido metonímico” (RODRIGUES, 2015, p. 57).

A entrevista transcrita não é a própria história ou biografia. Mas a entrevista transcrita é a fonte principal para a contextualização da história de vida da personagem. Por isso, as fontes orais são fundamentais para compreender intenções dos feitos, subjetividades, crenças e imaginário da biografada. Daí o destaque da fonte oral nos estudos do tempo presente, possibilitando “[...] conhecer os sonhos, anseios, crenças e lembranças do passado de pessoas anônimas, simples, sem nenhum *status* político ou econômico, mas que viveram os acontecimentos de sua época” (MATOS; SENNA, 2011, p. 101).

Durante a realização das entrevistas, consideramos algumas dificuldades, tanto de marcação de dia e horário convenientes como de local; tudo isso foi definido pela biografada. Outra dificuldade referiu-se à fala da biografada, que, por ser idosa, muitas vezes narrou diversas experiências, citou exemplos e relembrou vivências com saudosismo, porém, em alguns momentos, não concluiu suas narrativas, deixando o desfecho de alguns assuntos em aberto.

Se existe uma memória voltada para a ação, feita de hábitos, e uma outra que simplesmente revive o passado, parece ser esta a dos velhos, já libertos das atividades profissionais e familiares. Se tais atividades nos pressionam, nos fecham o acesso para a evocação, inibindo as imagens de outro tempo, a recordação nos parecerá algo semelhante ao sonho, ao devaneio, tanto contrasta com nossa vida ativa. (BOSI, 1987, p. 40).

O trabalho com História Oral envolve memória, cotidiano, lembranças e esquecimentos, aspectos que se tornam ainda mais singulares quando se trabalha com idosos, o que

requer respeito e atenção dos pesquisadores durante o processo das entrevistas.

A fonte oral é a principal fonte para a pesquisa em História Oral, porém outras fontes foram utilizadas durante a pesquisa sobre a vida da educadora investigada, a fim de complementar as discussões sobre sua escolarização, atuação profissional, práticas educativas e metodologias. Dessa forma, utilizamos livros, artigos científicos, periódicos, documentos e registros fotográficos da biografada.

É importante também a possibilidade de comparar diversas interpretações de entrevistados sobre o passado, fazendo um contraponto do que está sendo dito e do que já existe de fonte sobre o assunto. Diante disso, torna-se clara a necessidade de estudar de maneira intensa o tema, levantar dados e análises sobre o mesmo para a sistematização de um roteiro de entrevista.

A elaboração do roteiro de entrevista tem como função organizar os dados já encontrados com os que se objetiva encontrar por meio de entrevistas e buscas de demais documentos. A função do roteiro é auxiliar no trabalho do entrevistador, situando-o em relação ao tema e ao momento da entrevista (MEIHY; HOLANDA, 2007). Vale ressaltar também a importância de deixar o entrevistado à vontade durante suas narrações no desenvolvimento da entrevista. Assim, optamos pela entrevista livre.

É fundamental reservar um tempo consideravelmente longo para que a pessoa entrevistada fale livremente. Ao entrevistador cabe adequar-se ao ritmo do entrevistado. Em nosso caso, tivemos que ter atenção para conciliar o momento de escutar e fazer novas perguntas à biografada. Além disso, em tais circunstâncias, é necessário saber lidar com avanços e recuos no tempo nos relatos do entrevistado, já que a conversa não precisa estar engessada a uma linearidade ou a uma ordem cronológica.



Nossa biografada participou de movimento estudantil, social e sindical durante a ditadura civil-militar no Brasil e depois dela, o que implica considerar muitos processos e acontecimentos políticos, históricos e sociais dessa época e de toda a trajetória de vida da educadora. A necessidade do conhecimento histórico tornou-se decisiva para a articulação entre a conjuntura macro-histórica e a vida da biografada, pois apresentar a influência e a relevância de uma mulher no tempo e espaço específicos não é uma tarefa fácil.

O cuidado ético é elemento básico e parte integrante do projeto em História Oral. Como este projeto faz parte de um projeto “guarda-chuva”, intitulado “Educação e educadores(as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações”, as formalidades do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Conselho Nacional já haviam sido superadas. O cuidado recaiu sobre a realização das entrevistas, que tiveram autorização prévia da biografada, por meio de sua firma no termo de consentimento livre e esclarecido, que não apenas explicitava o objetivo da pesquisa como também assegurava o acesso aos pesquisadores e à biografada aos dados do estudo e seu uso para fins acadêmicos, além de deixar clara para a participante a possibilidade de desistência a qualquer momento.

Entregamos pessoalmente o documento das entrevistas transcritas para que a educadora pudesse ler e validar suas narrativas. Após algumas semanas, entramos em contato a fim de que a docente pudesse assinar os termos de validação das entrevistas. No entanto, a biografada afirmou necessitar de mais tempo – mais de um mês – para assinar o termo, pois ela então pretendia realizar uma leitura cuidadosa de suas falas com a finalidade de selecionar o que poderia compor a pesquisa.

As entrevistas (gravações e transcrições) foram arquivadas no acervo do Grupo de Práticas Educativas, Memórias

e Oralidades da UECE e armazenadas no acervo pessoal das pesquisadoras (orientadora e mestranda). No momento, estamos no último passo de um projeto em História Oral, que é a devolutiva social, elaborando um texto com a biografia da educadora entrevistada, para apresentarmos à comunidade o resultado do projeto com sua relevância social, que servirá como aporte para pesquisas posteriores, bem como para a preservação da História Cearense.

## Conclusão

Consideramos que o trabalho biográfico aqui descrito, que utilizou a metodologia da História Oral Biográfica, possui especificidades que tiveram que ser compreendidas para o êxito na execução do projeto, como transcrição, textualização, cuidados éticos, autorização para o uso da fonte oral, arquivamento e devolução social. Todos esses passos seguidos foram realizados com cuidado e atenção, o que nos exigiu um trabalho lento, amparado na revisão de bibliografia e compromisso com a entrevistada.

A História Oral inscreve-se em uma reflexão de natureza historiográfica na história contemporânea. É um recurso usado em estudos referentes à vida de pessoas, grupos ou comunidades. Um conjunto de procedimentos que têm como ponto de partida um projeto e que têm como definição pessoas a serem entrevistadas. Tais entrevistas são gravadas, transcritas, conferidas e com autorização para serem usadas. É uma história que propicia diferentes diálogos, bem como possibilita compreender a constituição de classes sociais e a tradição de gerações, contada a partir de uma multiplicidade de pontos de vista e vivências. (SANTOS; ARAÚJO, 2007, p. 192).

A vida de uma pessoa inviabilizada pela História merece registro histórico, e seus valores, trajetórias e subjetividades devem ser valorizados para a constituição de sua vida. Cabe ao pesquisador vivenciar os momentos de execução do projeto sempre com imparcialidade e compromisso.

Consideramos que a disciplina de História Oral e Biografia, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, contribuiu com a apropriação teórica para a elaboração de conhecimentos, técnicas e demais procedimentos que constituíram o projeto de mestrado em História Oral. Além disso, forneceu aporte principalmente para que aprendêssemos a postura que o pesquisador deve adotar não só na entrevista e na elaboração das perguntas, mas em todos os passos da pesquisa em História Oral.

A fase de escrita e planejamento do projeto em História Oral é fundamental para responder às três perguntas centrais: “De quem?”; “Como?”; e “Por quê?”. É sempre importante considerar que existem desafios e fragilidades nesse processo, por ser um trabalho que exige empenho de ambas as partes: entrevistador(a) e entrevistado(a)/entrevistados(as). A escolha da temática e dos indivíduos que serão entrevistados deve levar em consideração a relevância da pesquisa e a sua relação com a comunidade; a viabilidade quanto às entrevistas, local e tempo; e a devolutiva social.

Por se tratar de uma educadora idosa, nosso projeto encontrou maiores desafios com as limitações físicas e os ranços na memória da biografada, assim como na marcação e na validação das entrevistas. A docente também não possuía fontes, como fotos e documentos, o que dificultou nosso trabalho na investigação de fontes para complementar as entrevistas. Os instrumentos utilizados para a gravação e o armazenamento também apresentaram obstáculos, por não contarmos com os problemas inesperados que ocorreram durante essas fases.

Por isso, recomendamos o emprego de mais de um equipamento para a gravação.

Acreditamos que o pesquisador em História da Educação se constitui na feitura de uma teia tridimensional, pela qual os acontecimentos se modelam constantemente durante o exercício interpretativo. Além da apropriação teórica sobre a metodologia de História Oral Biográfica, foi-nos necessário compreender os fatores políticos, sociais e educacionais dos contextos narrados pela biografada, partindo do macro para o micro, para uma fundamentação da compreensão geral do que se estava pesquisando.

## Referências

ALBERTI, V. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.

ALBERTI, V. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 2. ed. São Paulo: USP, 1987.

CARINO, J. A biografia como fonte para a História da Educação: subsídios para um debate necessário. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 14, n. 27/28, p. 159-173, 2000.

FERREIRA, M. M. História Oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, M. M. (Coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 1-13.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História Oral como fonte: problemas e métodos. *Revista Historice*, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático da História Oral*. São Paulo: Contexto, 2011.

PORTELLI, A. História Oral como gênero. *Projeto História*, São Paulo, v. 22, p. 9-36, 2001.

PORTELLI, A. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 103-130.

RODRIGUES, R. M. Biografia e gênero. In: FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G.; SANTANA, J. R. (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: UECE, 2015. p. 54-70.

SANTOS, S. M.; ARAÚJO, O. R. História Oral: vozes, narrativas e textos. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 6, p. 191-201, 2007.

## CURRÍCULO: DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA DO BRASIL

### KARLA COLARES VASCONCELOS

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Núcleo História e Memória da Educação (Nhime). Bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Diretora acadêmica da Faculdade Latino-Americana de Educação (Flated).

E-mail: <karlinha@virtual.ufc.br>.

### ESTHER COSTA MENDONÇA

Graduada em Pedagogia. Professora da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza.

E-mail: <est.costa@yahoo.com.br>.

## Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar a relação do currículo escolar com os diversos momentos históricos da educação brasileira, demonstrando sua atuação com os momentos políticos nacionais e internacionais, pois acreditamos ser necessário “personalizar” o currículo nesse sentido, para que o mesmo seja observado não apenas como um mero instrumento burocrático, mas como poderosa ferramenta de ação social, já que é na escola que se forma o cidadão que atuará na coletividade.

Amparadas em um suporte literário de autores notáveis, como Aranha (1996), Freire (1987, 2000), Gadotti (2004), Giroux (1986), Saviani (2002, 2008, 2011), entre outros, propomos uma análise da História do Brasil sob uma ótica político-pedagógica, na qual foi possível perceber claramente os distintos momentos políticos e a atuação do currículo nesses momentos. A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa explicativa com suporte bibliográfico, em que a técnica aplicada foi o *ex-post facto*, pois, como se trata de uma discussão histórica, essa técnica se apresentou como a mais adequada.

A escola é, sem dúvidas, além de outros espaços sociais (escola e família), um dos mais importantes espaços de formação do ser social. É na escola que o indivíduo é alfabetizado, letrado e inserido no convívio social. Ela é a instituição estatal traquejada no interesse único de formar indivíduos aptos

para a harmonia social e operar no mercado de trabalho. Saviani (2008) apresenta a escola como o local que deve servir aos interesses populares, garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos alunos, preparando-os para a vida adulta. Destarte, não é difícil questionar que mecanismos são utilizados pelo Estado para alcançar êxito na formação do cidadão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em dezembro de 1996, define objetivos e diretrizes que permeiam o fazer pedagógico nas instituições escolares públicas e particulares do país. Dentro desse contexto, o currículo escolar vai se formatando e, comumente com as realidades sociopolíticas, atuando no sentido de desenvolver práticas educativas que contemplem a formação do cidadão almejado.

Isto posto, o objetivo deste trabalho é analisar qual a finalidade dos currículos escolares no Brasil ao longo dos tempos e que metodologia eles utilizam, ou utilizaram, para tal fim. Através de pesquisa bibliográfica e referenciadas por artigos de lei e autores renomados, como Carneiro (1998), Nagle (1974) e Tyler (1979) na pesquisa do tema, esperamos que, ao final deste estudo, resulte-se límpida a relevância da atuação do currículo escolar em uma relação dialógica com o modelo social vigente em qualquer época.

## **Currículo**

Torna-se interessante iniciar a discussão sobre a funcionalidade do currículo pela definição do próprio currículo. A compreensão de seu significado é essencial para o entendimento dessa ferramenta como estrutura e base do funcionamento escolar. Diversos autores explanam suas definições sobre esse elemento, a exemplo de Silva (2005), que apresenta



que o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, do qual se seleciona aquela parte que vai constituir precisamente o currículo. Ou seja, o currículo é a sintetização em si dos saberes e conhecimentos necessários para se construir a base da educação aspirada.

Sob essa perspectiva, o currículo é um mecanismo elaborado a partir de uma seleção criteriosa de tópicos julgados relevantes para a formação holística do educando. Dialogando com esse conceito, o artigo 26 da LDBEN afirma que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Em sua análise sobre o referido artigo, Carneiro (1998) afirma que o currículo tem uma base axiológica vazada pelos valores fundamentais de interesse social e pela construção de identidades socioculturais dos alunos. Em uma perceptível afinidade com a linha de pensamento de Silva (1995), Carneiro (1998) concebe o currículo como fruto de realidades sociais e como formador de cidadãos que atuam nessas sociedades. A relação do currículo com a sociedade é simbiótica (ao mesmo tempo que interfere nela, por ela é modificado) e perpassa por aspectos culturais, tecnológicos, sociais e hierárquicos.

O currículo é vivo e imortal. Ele se adapta às necessidades sociais de qualquer época, a fim de (consoante a época): reproduzir padrões / formar mão de obra / incutir valores (o que são valores?) / desenvolver o senso crítico / inserir o educando nas questões pertinentes em vigor. Ele se atualiza e se apropria de ferramentas intelectuais e tecnológicas em busca do

seu objetivo final, que é, em qualquer currículo, a construção do discente idealizado por aquele momento político e social. Segundo Tyler (1979), o currículo deve ser estruturado baseado em três critérios essenciais para sua aplicação e eficácia, a saber: continuidade, sequência e integração. Esses critérios se apresentam atemporais, devido à sua flexibilidade de adaptação e encaixe nas necessidades e expectativas criadas em torno desse instrumento.

Dessa maneira, fica inferida a compreensão de que o currículo é o norteador do fazer pedagógico; é o currículo que orienta, que objetiva e normatiza os processos educacionais. O currículo não é alheio ao mundo em que age, ele interage com esse mundo e se adapta às suas necessidades e às necessidades do estudante; ele está em uma ininterrupta vicissitude, o qual – em uma relação dialógica com a coletividade – se atualiza sobre a contemporaneidade e moderniza seus objetivos e abordagens.

Clarificada a ideia de currículo, propomos uma breve deambulação sobre a História da educação no Brasil, a fim de verificar a atuação do currículo nos diferentes contextos históricos do país.

## **O currículo na História brasileira**

A educação no Brasil só é relatada historicamente a partir da ancoragem das caravelas portuguesas em Porto Seguro (1500), no entanto faz-se significativo ressaltar que a população indígena igualmente educava suas crianças; a seu modo, os índios ensinavam conhecimentos e práticas sobre a vida social e religiosa e sobre seus ofícios, como, por exemplo, a caça, a pesca e o lidar com a terra. De acordo com Saviani (2011), os índios viviam em comunas, comunidades que viviam numa economia natural e de subsistência. A educação não

era dividida por classes, pelo contrário, todos tinham acesso à educação. A única diferença estava na distribuição do que aprendiam de acordo com o sexo.

Isto posto, ressalta-se que a proposta do presente artigo é a de discorrer a respeito da atuação do currículo sobre a sociedade em momentos oficializados. A questão da educação indígena fica para outro trabalho detalhado nesse aspecto.

A contar do período colonial (1500-1822), as ordens religiosas dominaram a educação nessa época. A comunidade jesuíta (Companhia de Jesus), chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, que aqui se estabeleceu juntamente com a esquadra lusitana, trouxe em sua bagagem a proposta de “educar” a população habitante do país. Na perspectiva europeia, sua proposta educacional era a de catequizar segundo os princípios católicos e pontificar a comunidade indígena com hábitos, língua e características portuguesas. Em seu currículo oculto<sup>1</sup>, havia a manipulação do processo educacional, com vistas a estabelecer controle sobre a nação com o propósito de obter mão de obra graciosa e indicadora de áreas mineradoras. Radicou diversos colégios confiados à Companhia de Jesus; em certo momento, sentiu a necessidade de conceber um sistema de administração desses colégios, período em que surgiu o *Ratio Studiorum*, um conjunto de normas para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. O referido documento ordenava as atividades, as funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuítas, formalizando o primeiro currículo escolar brasileiro. De acordo com Saviani (2011, p. 56, grifo do autor):

Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum*, a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função

---

<sup>1</sup> Giroux (1986, p. 71), ao tratar do conceito de currículo oculto, afirma que “[...] as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”.

supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito dos estudos*. Esse destaque da função supervisora com a explicitação da ideia de supervisão educacional é indício da organicidade do plano pedagógico dos jesuítas, o que permite falar, ainda que de forma aproximada, que se tratava de um sistema educacional propriamente dito.

Essa supervisão escolar citada por Saviani (2011) caracteriza a função administrativa do monitoramento das ações pedagógicas aplicadas na figura do prefeito de estudos, que tinha como atribuição garantir que os objetivos estabelecidos fossem auferidos. Hoje essa supervisão é executada pelo coordenador pedagógico, que, dentre suas atividades, está a de garantir o aprendizado do educando, a fim de que seu papel funcional na sociedade seja cumprido a contento.

Além dos jesuítas, franciscanos e beneditinos, dentre outras ordens religiosas, também se estabeleceram em terras brasileiras, mas não causaram impactos relevantes na cultura ou história do país. Esse período experimentou copiosas mudanças, a exemplo da reforma educacional instituída por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, então ministro do rei de Portugal, que em 1759 expulsou os jesuítas do Brasil e estabeleceu o ensino laico, influenciado pelas ideias iluministas que eclodiam na Europa, refletindo-se em todos os setores sociais pelo mundo. Como explica Aranha (1996, p. 9):

No ano de 1759, os jesuítas são expulsos, seus bens são apreendidos e seus livros e manuscritos destruídos. O ensino regular não é substituído por outra organização escolar de imediato

e Marquês de Pombal só inicia a reconstrução do ensino uma década mais tarde, provocando o retrocesso de todo nosso sistema educacional brasileiro.

Apesar de ser longo, o período colonial foi pouco relevante para a educação no país. Não obstante o fato de o currículo à época ter atingido o seu objetivo, socialmente não foi percebido nenhum tipo de progresso no país.

Em 1822, o Brasil decretou a independência de Portugal. A partir desse momento, todas as decisões de qualquer setor social do país seriam deliberadas aqui, sem interferência da Coroa Real. O arrojo de criar as primeiras escolas para a população ficou a cargo das províncias, que não recebiam verbas nem incentivos para a execução desse projeto, já que não era de interesse do poder imperial ensinar a população a ler e a escrever. Apesar disso, as escolas primárias começaram a surgir.

Segundo Castanha (2011), em 1823, na Assembleia Constituinte, debatiam-se vários tópicos relacionados a todo o reino, dentre eles a educação, focando-se a instrução da juventude e o ensino superior. Perante o caso de os deputados tutelarem medidas que mitigavam a soberania do Imperador, D. Pedro I optou por dirimir a Assembleia em 12 de novembro do mesmo ano. No dia seguinte, concebeu o Conselho de Estado e legou jurisdição para a composição da nova constituição, a qual foi lavrada em 1824, inserindo o poder moderador, restrito ao Imperador. Na constituição concebida pelo Conselho de Estado e outorgada em 1824, “a questão da educação foi mencionada de forma breve e objetiva”, assegurando uma educação primária gratuita a todos os cidadãos.

A Assembleia Constituinte e Legislativa, fixada após a Proclamação da Independência para transmitir a primeira constituição, encetou os trabalhos propondo uma legislação especial sobre a instrução, com o objetivo de organizar a edu-

cação nacional. A constituição outorgada em 1824, que durou todo o período imperial, com respeito à educação, destacava: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Para desempenhar uma lei exclusiva para a instrução nacional, a legislatura de 1826 estimulou muitas discussões sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares.

Conforme Hobsbawm (1992), em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que: “[...] em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiriam os ordenados dos professores; as escolas deveriam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; os conteúdos das disciplinas seriam por ela determinados; os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana deveriam ser ensinados; os temas, no ensino de leitura, sobre a Constituição do Império e História do Brasil deveriam ter preferência ante os demais.

O desprezo que a elite nutria pelo trabalho, sobretudo pelo trabalho manual – que estava bem de acordo com a estrutura social e econômica vigente – explica em parte o abandono do ensino no primário e o total desinteresse pelo ensino profissional. A repulsa pelas atividades manuais levava essa elite a considerar vis as profissões ligadas às artes e aos ofícios. Só mesmo o descaso com que o ensino primário era tratado e a falta de visão na busca de soluções para os problemas educacionais permitem entender a adoção por tanto tempo do método lancasteriano, nas escolas brasileiras. (WEREBE, 1997, p. 369).

O método Lancaster de ensino, citado pela autora, é uma estratégia de ensino desenvolvida pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), tendo como base a utilização de alunos monitores para auxiliar no processo de ensino. Dessa maneira, os estudantes com maior destaque são utilizados para auxiliar os outros discentes. Nesse método, o papel do professor é o de orientar os monitores antes do início das aulas, com ordens precisas e direcionadas para que estes sejam capazes de retransmitir o conhecimento proposto. Lancaster criou esse método ao se deparar com a carência de professores na ocasião em que fundou uma escola para atender a crianças carentes; situação semelhante à que o Brasil enfrentava na época imperial.

Esse método foi utilizado em toda a Europa, sendo implementado em outros países pelo mundo, como no Brasil. Pouco após sua introdução em terras brasileiras, as críticas surgiram ferozmente:

[...] Os professores, geralmente falando, são hábeis, assíduos e zelosos. Todavia os resultados do Sistema Lancasteriano não correspondem à expectativa pública, quer no tempo, quer na perfeição. E não é só no nosso país que isto se observa: na Europa, onde há abundância de professores muito habilitados e facilidade de se encontrar todos os requisitos à rigorosa execução deste Sistema, acontece o mesmo. [...] É sabido que o Método Lancasteriano limita-se a uma instrução grosseira, por assim dizer, própria para as últimas classes da sociedade, e não se estende ao apuro, à delicadeza, à correção e ao cálculo, que na Gramática, na Religião e em outros conhecimentos a civilização hoje exige na instrução primária de todas as classes superiores àquela, as quais, pelo inverso do que acontece na Europa, abrangem toda a nossa população. Seja como for, o Governo está disposto a não estabelecer esco-

la alguma de Ensino Mútuo, senão quando tiver um edifício com todas as proporções necessárias para ela se montar rigorosamente no plano do sistema. (BRASIL, 1838, p. 18).

Progredindo na sistematização da educação no país, em 1826, Januário da Cunha Barbosa apresentou ao Parlamento Nacional um Projeto de Lei que deu origem à Lei de 15 de outubro de 1827. Saviani (2002) nos lembra que essa foi a lei que determinou a criação de escolas de primeiras letras.

O Colégio Pedro II foi uma referência do projeto nacional socializador e um dos influentes atores da História da educação no Brasil. A referida instituição foi o primeiro colégio de ensino secundário oficial do Brasil, correspondendo às carências político-culturais do Estado e da sociedade. Segundo Andrade (1999, p. 96), o Colégio Pedro II, inquestionavelmente identificado como Agência Oficial de Educação e Cultura do Estado, estabeleceu uma cultura escolar própria: “A produção de uma cultura escolar própria correlacionada à sua natureza institucional singular foi legitimada pelo papel desempenhado pelo Colégio no projeto civilizador do Império, como instrumento de consolidação do Estado e construção da Nação”.

Destarte, em 1889, com a cessação do período imperial no Brasil, apesar de moções interessantes, não havia despendido nada de efetivo na educação nacional, o que fez com que as dinâmicas educacionais se mantivessem inexpressivas e fragmentadas, sem a ocorrência de um sistema de educação eficaz e com propriedade.

Em 1889, com o país já declarado como uma república oficial, restou muito pouco de herança do império; resumidamente o caráter elitista educacional e a ênfase no ensino superior; além disso, não existia um sistema escolar definido.

No primeiro momento, cronologicamente denominado de Primeira República, uma das primeiras mudanças educa-



cionais estabelecidas foi a Reforma Benjamin Constant, instaurada pelo então ministro, que, influenciado pelas ideias positivistas de Augusto Comte, instituiu na república um ensino que preconizava a liberdade, o laicismo e a gratuidade na escola primária, com o propósito de transformar o ensino em formador de alunos para cursos superiores, e não apenas preparar e substituir a predominância literária pela científica. Essa reforma não foi aceita pela elite e pela igreja católica, o que exigiu certa flexibilidade por parte do ministro Benjamin Constant para acatar sugestões e alterações na proposta de sua reforma.

A essa reforma sucederam-se muitas outras, que enfatizavam a democratização do ensino, o ensino primário e a necessidade de preparar os discentes para o acesso ao ensino superior, sendo o currículo adaptado para as necessidades do momento. Na prática, segundo Nagle (1974), de pouco valeu a passagem do império para a república, duas formas doutrinariamente diversas de organização do Estado; bem como de pouco valeram as pregações dos propagandistas e idealizadores da república a respeito da instrução, pois, com essa passagem, permaneceram os mesmos princípios do regime anterior, especialmente o descaso com relação à educação popular, que foi o aclamado instrumento para tornar possível o sufrágio universal, fundamento do novo regime.

A Segunda República, iniciada em 1929, foi atingida pela Grande Depressão, um período de recesso econômico que atingiu os Estados Unidos e repercutiu em todo o mundo. Diante desse quadro, foi necessária a criação de um currículo escolar que formasse mão de obra especializada. Dessa maneira, em 1931, foram criados decretos (oficialmente conhecidos como Reforma Francisco Campos<sup>2</sup>) que instituíram o

---

<sup>2</sup> “A reforma elaborada ‘de cima para baixo’ fazia parte do programa de governo, que, mesmo tendo por objetivo principal retomar a hegemonia política no plano federal, representou, de fato, algumas transformações no pa-

Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário; dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; dispunha sobre a organização do ensino secundário; organizava o ensino comercial; regulamentava a profissão de contador e dava outras providências; e consolidava as disposições sobre o ensino secundário.

A Segunda República foi copiosamente produtiva em termos educacionais, prova disso foi o surgimento do Movimento Escola Nova, em 1932, que, para Gadotti (2004), representa o mais vigoroso movimento de renovação educacional depois da criação da escola pública burguesa. Esse movimento foi introduzido no país por Rui Barbosa em 1882, influenciado por John Dewey<sup>3</sup>, para quem a educação era uma necessidade social. Em 1932, foi adotado pela classe intelectual escolanova, que acreditava na educação como o específico elemento efetivamente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, levando em consideração as diversidades e respeitando a individualidade dos sujeitos, aptos a refletirem sobre a sociedade e capazes de se inserirem nessa sociedade.

Esse pensamento se refletiu na composição dos currículos escolares e nas posturas sociais, que adotaram uma postura dinâmica. Em contraponto ao tradicionalismo habitual,

---

norma educacional de então, com ampliação de oportunidades do acesso à educação, condicionada com a melhoria da qualidade de ensino” (VAUGO; OLIVEIRA, 2008, p. 303).

<sup>3</sup> “Cada vez mais tenho presente em minha mente a imagem de uma escola cujo centro e origem seja algum tipo de atividade verdadeiramente construtiva, em que o trabalho se desenvolva sempre em duas direções: de um lado, a dimensão social dessa atividade construtiva e, de outro, o contato com a natureza que lhe proporciona sua matéria-prima. Teoricamente posso ver como, por exemplo, o trabalho de carpintaria necessário para a construção de um projeto que será o centro de uma formação social, por uma parte, e de formação científica, por outra – todo ele acompanhado de um treinamento físico, concreto e positivo da vista e das mãos” (DEWEY, 1894 apud WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 22).

as disciplinas e condutas novas se estabeleceram em todas as escolas, promovendo emancipação e cidadania. Nessa linha, surgiu a pedagogia de Paulo Freire (2000), com uma proposta nova e democrática. Segundo ele:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 2000, p. 31).

Em 1964, o país foi dominado por um regime militar que durou em torno de 21 anos. Nesse período, houve um retrocesso educacional: Freire exilou-se; as escolas moldadas no modelo escolanovista foram reformuladas; e a educação técnica foi estabelecida no país. Com o fim da ditadura militar em 1985, o país se redemocratizou e todos os setores sociais foram reconsiderados. A Constituição Federal de 1988 foi promulgada e novas leis para a educação foram aprovadas, garantindo-se a democratização do ensino, o fácil acesso para todos, a educação para jovens e adultos, a gratuidade na oferta educacional, a laicidade, a inclusão social, a cidadania, os direitos civis e sociais e o estímulo ao desenvolvimento crítico do educando; todas essas matérias regulamentadas por lei.

Esse cenário educacional é o predominante no país nos dias de hoje. Na Câmara dos Deputados, está em tramitação o Projeto de Lei nº 867, de 2015, denominado de “Escola sem Partido”. Esse projeto pressupõe que há atualmente uma suposta doutrinação política e ideológica em sala de aula, promovida por professores de posição partidária de “esquerda”<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> “Bobbio diz que é de esquerda quem defende a igualdade, quem luta por uma distribuição de renda mais igual, por uma maior justiça social. E é de direita quem não tem este objetivo como prioridade, vendo a desigualdade

o que se configura em uma atitude invasiva e manipuladora. Esse projeto propõe uma revisão sobre os direitos e deveres dos docentes em sala de aula, como também uma reavaliação do material didático utilizado. Há uma forte rejeição contra esse projeto e os debates se configuram a todo o momento, aguardando o parecer da Câmara.

### **Considerações finais**

O principal propósito deste trabalho foi o de elencar as relações do currículo com os momentos históricos, fazendo perceber que a sua versatilidade se apresenta como importante mecanismo de adaptação das instituições escolares ao meio social.

Através de um breve discorrer sobre a periodização da História brasileira, conseguimos alcançar o objetivo deste estudo. Identificando as atuações do currículo nos mais diferentes contextos históricos, percebemos que o currículo se modifica para adaptar-se à necessidade social e atua como modificador dessa sociedade.

Um ponto de relevância neste trabalho foi perceber que os processos educacionais não se solidificam, eles são maleáveis e estão em constante adaptação aos anseios sociais. O currículo escolar é o vetor nessa adaptação, como um mediador entre a realidade e a teoria; ele promove uma permutação de elementos entre ambos, a fim de conseguir refazer-se (o próprio currículo) e atualizar-se, atingindo, dessa maneira, o seu objetivo, que é o de formar o educando dentro das necessidades sociais de uma determinada época.

Essa constatação se apresenta valiosa a partir do instante em que se considera oportuno o entendimento de que,

---

como inevitável e sob muitos aspectos desejável” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 55).

como afirma Freire (1987), somente a educação é capaz de transformar a sociedade. Ora, para que essa transformação se efetive, é necessário que mecanismos eficientes atuem em concordância para atingirem uma mudança real. Essa noção de mecanismo abrange documentos, burocracias e posturas dos profissionais da educação, pois, quando um desses elementos se ausenta dessa engrenagem, as ações dos outros elementos são comprometidas, haja vista que todo movimento coletivo necessita de suporte do todo para que as ações individuais possam se consumir.

## Referências

ANDRADE, V. M. C. Q. *Colégio Pedro II: um lugar de memória*. 1999. 157 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 1996.

BRASIL. Constituição de 1824. *Constituição Política do Império do Brasil*. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro, RJ, 22 abr. 1824.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos*. Apresentado à Assembleia Ge-

ral Legislativa, em maio de 1838. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1838.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Por um partido democrático, de esquerda e contemporâneo. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 39, p. 53-71, 1997.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTANHA, A. P. *Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889*. Campinas: Unicamp, 2011.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HOBSBAWM, E. J. *A era dos impérios: 1875-1914*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1974.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

- SAVIANI, D. Percorrendo caminhos na educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, 2002.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- VAUGO, T. M.; OLIVEIRA, B. J. *Histórias de práticas educativas*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- WEREBE, M. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1997.
- WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. A escola de Dewey. In: WESTBROOK, R. B. et al. (Org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Nabuco, 2010.

## FLOR FONTENELE: DO MOVIMENTO *PUNK* À ABORDAGEM DOS MENINOS DE RUA

### ÉVILA CRISTINA VASCONCELOS DE SÁ

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), especialista em História do Brasil pela Faculdade Latino-Americana de Educação (Flated) e em Metodologias do Ensino de História pela UECE, graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduanda em Pedagogia pela UECE. Integra o Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase nas seguintes temáticas: Formação de Professores; História e Memória da Educação; História do Brasil e Ensino de História. E-mail: <evilacrislive@hotmail.com>.

### LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (Unifor), especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino pela UFC, em Psicologia da Educação e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Latino-Americana de Educação (Flated) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta do Centro de Educação da UECE e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, ambos vinculados à UECE. Editora-chefe da Coleção Práticas Educativas da Editora da UECE (EdUECE) e da *Revista Educação & Formação*. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Pedagogia/UECE). E-mail: <lia\_fialho@yahoo.com.br>.



## Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma breve análise acerca da biografia de uma educadora social de uma organização não governamental, intitulada Pequeno Nazareno. Maria Eluzia Fontenele Soares, mais conhecida como Flor Fontenele, é uma remanescente *punk* fortalezense da década de 1980. Por meio de suas memórias e outras fontes, como fontes imagéticas, jornais e documentários, buscamos narrar a trajetória de vida dessa mulher por sua visão de mundo, seus valores e suas contribuições para a educação de jovens em situação de rua.

Debruçamo-nos na articulação da História e Memória da Educação, com ênfase na pesquisa biográfica como desvelamento de um contexto sócio-histórico, bem como da metodologia da História Oral. Para tanto, trabalharemos com Alberti (2006), Le Goff (2003) e Loriga (2011).

O interesse pela pesquisa da temática da cultura *punk* emergiu desde o ano de 2014, ao biografarmos a trajetória de José Murilo, com o pseudônimo de Grilo, um dos pioneiros que atuaram no movimento *punk* fortalezense nos anos de 1980. Através da entrevista com ele, descobrimos um pouco da trajetória de Flor Fontenele, pela obra de Damasceno (2011).

O *punk rock* pode ser considerado como uma reação juvenil contra o sistema capitalista. A palavra “*punk*” é uma expressão da língua inglesa usada inicialmente para classificar um indivíduo ou grupo urbano antissocial que se desviava dos

padrões normativos de conduta da época, visto como a parte inútil de uma sociedade. As ideias formadoras do que passou a ser chamado de cultura *punk* eram baseadas no pessimismo, no antiautoritarismo (BIVAR, 1988).

A subcultura *punk* surgiu na Inglaterra e nos Estados Unidos, no começo da década de 1970, como resposta da “[...] juventude à estagnação do *rock*, e incorporou uma crítica violenta às péssimas condições de vida dos jovens dos subúrbios, fruto da estagnação e da [...] crise do capitalismo, que gerava [...] miséria” (DAMASCENO, 2011, p. 12). No território inglês, gênese do movimento *punk*, Margareth Thatcher e seu governo eram as principais temáticas das letras musicais dos *punks*. As taxas de desemprego aumentavam pelo Reino Unido, sendo os principais afetados os indivíduos moradores dos subúrbios, de onde vinham as bandas de *punk*. Oriundos da classe operária, sem poder aquisitivo para comprar roupas de grandes grifes, esses sujeitos invadiram a King Road, rua do bairro abastado Chelsea, no centro de Londres, onde se instalavam as melhores butiques, e criaram suas próprias lojas para vender roupas baratas e que se enquadrassem no visual *punk* (VINIL, 2008).

Cabe mencionar que esse movimento desenvolveu-se não somente nas terras anglo-saxônicas. Percebe-se que se proliferou no mundo inteiro, tanto na Europa como na América Latina, que é o caso do Brasil. Em Portugal, destaca-se a banda Mata-Ratos, precursora do *punk*, como mostram os estudos feitos por Lemos (2011) na Universidade de Coimbra. Transmitida via oral, entre os integrantes do movimento, a banda Mata-Ratos surgiu em 1982, seguindo em atividade até os dias atuais. Sete anos depois, gravaram seu primeiro CD, com o álbum *Rock Radioactivo*, vendendo cerca de seis mil exemplares de vinil. “O tema ‘A minha sogra é um boi’ encontra-se incluído nesse álbum e é o mais conhecido da banda.

Têm editado [...], incluindo cinco álbuns, *singles*, EP's e a participação em diversas compilações e *splits* nacionais e internacionais" (LEMOS, 2011, p. 43).

Concomitantemente aos locais citados, o *punk* surgiu no Brasil no mesmo período, especificamente na cidade de São Paulo. Através da divulgação da moda *punk*, pela *Revista Pop*, bem como pelas importações de discos das bandas Sex Pistols e Ramones, à venda na Galeria do *Rock* no ano de 1976, como relatam os remanescentes *punks* no documentário *Botinada: a origem do punk no Brasil* (2006).

Depois que a imprensa parou de noticiar e que o *punk* deixou de ter o charme do modismo, o movimento foi crescendo naturalmente nos subúrbios [...]. Então, unidos pela força da adolescência, resolveram botar a boca no trombone, exigindo justiça para todos. [...] A média de idade do *punk* paulistano é a mesma do *punk* em qualquer lugar: 18 anos. Existem *punks* de 10, 11 anos. (BIVAR, 1988, p. 93-97).

Na capital cearense, Fortaleza, ganhou destaque tal movimento juvenil. No final da década de 1980, estava lá um grupo de jovens no Festival Nordeste em Caos. O local desse festival encontrava-se no Teatro São José (representado, neste projeto, como um espaço de sociabilidade dos *punks*). Em relação às indumentárias, portavam em sua maioria jaquetas pretas, coturnos ou tênis cano longo, cabelos curtos ou espetados, calças pretas, correntes e alfinetes pendurados nas roupas e no corpo, um visual surrado, rasgado e agressivo. Porém, apesar desses detalhes da moda *punk*, a maioria tinha poucas condições de subsistência e residia na periferia de Fortaleza.

Nesse contexto, encontramos a biografada em questão: Flor Fontenele. O primeiro contato com a referida educadora se deu no livro de Damasceno sobre o movimento *punk* e *hip*

*hop* (2011), fruto de sua tese de doutorado. Adiante consta um relato da biografada, também integrante dos primórdios do movimento *punk* em Fortaleza, quando tinha 12 anos:

No movimento *punk* mesmo eu não sei quando é que a coisa virou movimento *punk*, porque isso vem de um outro movimento que existia em 1979, isso eu sei bem direitinho, porque eu tinha 12 anos [...], eu conheci essa menina Guacira, ela curtia *rock*, tinha uns festivais de *rock*, que aconteciam no Apache, no Mênfis Clube do Antônio Bezerra [...], várias casas de subúrbio [...], e aí começou uma reunião aqui na Praça do Ferreira, eu gazeava aula, que eu estudava no Anchieta, e ficava no meio dessa galera, porque eu gostava de banda e curtia Led Zepellin, Black Sabbath [...], aí começou a formar as galeras [...]. Aí surgiu uma bandinha no meio dessas chamada Ramones [...] Lezado, a Leide Zepellin, esse pessoal começou a curtir essa banda [...], já virou elite da história [...], porque tinha atitude, essa banda era *punk*, aí 'o que é *punk*?'. Aí começou a saber o que é, aí a gente entrou nesse negócio, aí começou no Círculo Operário os caras a querer imitar essa banda, de tanto que gostavam, aí Mano, Amarildo, aí começaram a imitar essa bendita banda. [...] isso era num sei quantos, esse Círculo Operário lotava, aí começou aquela guerrinha raul, os ladrão [*sic*], né, com o pessoal que curtia Ramones, porque eu não queria tá [*sic*] na pior, né, que tá [*sic*] onde tava [*sic*]... no auge, né, aí o auge, o mais moderno era [...]. (Flor Punk. Fortaleza, 06.03.2003. p. 2-3). (DAMASCENO, 2011, p. 33-46).

Por meio do conhecimento da banda Ramones, bem como pelos festivais de *punk* e dos encontros na Praça do Ferreira, esse movimento em torno das musicalidades foi ganhando visibilidades, porém paulatinamente surgiram identificações, que se constituíram o bojo das articulações. “[...] o que era festa tor-

nou movimento” (DAMASCENO, 2008, p. 127). Nessa trajetória contestadora, bem como nas suas experiências pessoais, Flor Fontenele buscou no meio informal base para sua prática educativa. Como alerta Loriga (2011, p. 147-152), “[...] o homem só se conhece na medida em que conhece o mundo. [...] Donde, enfim, a convicção de que na história não reina nem o individual nem o geral, mas a combinação do geral e do individual”.

A História Oral, neste estudo, é a principal metodologia de pesquisa. Tendo a memória do indivíduo como a fonte da narrativa histórica, a oralidade é entendida também como um mecanismo de investigação rico, essencial para o estudo do cotidiano, bem como para o “[...] estudo das diferentes formas de articulação de atores e grupos de interesse, o estudo de padrões de socialização e de trajetórias de indivíduos” (ALBERTI, 2006, p. 166). É nessa perspectiva de análise de um processo histórico por meio da oralidade que a análise de Flor Fontenele segue.

**Imagem 1** – Flor Fontenele relatando sua participação no documentário *Tudo o que é belo é podre*



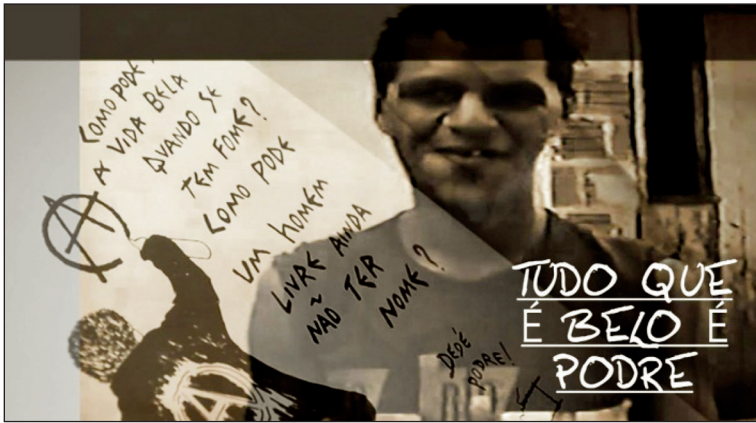
**Fonte:** Arquivo pessoal de Flor Fontenele (2016).

Com parceria do professor doutor pelo Núcleo de História e Memória da Educação, vinculado à Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Robério Sacramento, Flor Fontenele dirigiu o documentário para reavivar a memória de José Mendes de Sousa, mais conhecido como “Dedé Podre”, antigo namorado de Flor Fontenele e um ícone do movimento *punk* cearense, o qual foi assassinado em 12 de outubro de 1990. O referido documentário apresentou a trajetória de Dedé Podre por meio de “[...] depoimentos de personagens da cena *underground* cearense, ex-companheiros de movimento *punk*, familiares e personalidades do cenário político-cultural daquele período” (LAUDENIR, 2016, s.p.). Ao ser indagada pelo jornalista sobre a sua direção no documentário, Flor Fontenele apontou que:

[...] o filme apresenta a visão de familiares e figuras que conviveram direta ou indiretamente com Dedé Podre. ‘Vamos conhecer Dedé sob o olhar de outras pessoas. Está emocionante’, assevera. Dedé Podre ganha um registro necessário à memória da cultura fortalezense. Com o filme, não estão sendo resgatados apenas os passos de uma isolada criatura. Sinaliza todo um caos social ainda presente nesta cidade desigual. Outros fizeram a cena, sejam eles a Flor, Grilo, Bicudo, Cléber, Jomar Hendrix, Jorge AP, Mano (já falecido), Simão, Giri; ou as bandas Repressão X, Xerox Suburbana, Estado Mórvido, Explorados, Profetas do Lixo, Conflito Mundial, Zueira, Grillus Sub, Resistência Desarmada, HLV3+ e Estado Indigente; onde tiver resistência, Dedé Podre estará. (LAUDENIR, 2016, s.p.).

Na perspectiva de seus contemporâneos, isto é, daqueles que viveram a mesma atmosfera do movimento que o namorado da biografada experienciou, Flor Fontenele vivenciou e angariou uma relevante fonte histórica, permeada pelas memórias dos mesmos.

## Imagem 2 – Dedé Podre na década de 1980



**Fonte:** *Tudo o que é belo é podre.*

No referido documentário, Flor Fontenele mostra o cenário social que Dedé vivenciava: a Favela do Morro do Ouro, especificamente o Beco da Raposa, perto do bairro Jacarecanga, em Fortaleza-CE. No documentário, assim se pronunciou a mãe de Dedé Podre sobre o filho: “[...] Quando eu tava [sic] com ele, achava que ele queria contestar o mundo, como se o mundo fosse dele [...]; ele lia muito... almoçava lendo, jantava lendo, deitava e acordava lendo” (*Tudo o que é belo é podre*).

Natural de Fortaleza, Ceará, a Flor Fontenele nasceu em 18 de dezembro de 1966. Teve uma infância conturbada, sendo filha de pais separados; seu pai havia casado com sua mãe após deixar outro casamento. Tem quatro irmãos. Filha de Tereza Fontenele, dona de casa e cantora. Passou a sua infância no bairro da Aldeota, perto da atual Via Expressa, ao lado da Favela do Trilho.

*A primeira coisa que eu fiz foi montar uma escolinha dentro de casa, na varanda. Eu morava numa vila, aí eu arranjei um quadro que a minha mãe deu, desses de giz. Aí eu fazia: tipo reforço*

*escolar com as minhas 'zamiga'... (tu também?) [risos]. Aí eu brincava de escolinha, aí eu fazia era os 'reforço', sabe? E aí eu queria fazer 'imitando' a escola, aí tinha que ter a merenda, aí começou a ficar caro e a minha mãe dizia: 'Tu inventa essas 'brincadeira', aí todo dia tem que ter merenda?!'. 'Era' de dez a quinze meninos todos juntos... Paralelo a isso, perto da minha casa, tinha uma favela. Era ali a Favela dos Trilhos; isso lá na Aldeota. E aí a menina que trabalhava na minha casa, a empregada, morava nessa favela. [...] Aí eu comecei a pedir nas 'budega' do bairro 'pra' conseguir doação 'pra' fazer as 'merenda'. E assim foi indo, só que o negócio piorou. Eu comecei a me envolver com a família das 'criança', porque eu ia muito na casa delas, amiga, aí eu via a situação; era 'melhorzinha', comecei a roubar de dentro de casa as 'coisa' do supermercado 'pra' fazer cesta básica 'pra' dar.<sup>1</sup>*

Como afirma em seu relato, a biografada começou a se engajar no movimento *punk* no começo da puberdade, aos 12 anos, já no Parque Araxá, com seus amigos *punks*: Guacira e Mano, baterista da primeira banda de *punk*, intitulada “Repressão X”, no ano de 1978. Pela interação com os *punks* que usavam entorpecentes, começou a vendê-los na calçada dos festivais de *rock*, especificamente no Clube Tiradentes. Como moravam em bairros vizinhos, isso facilitou que Guacira lhe entregasse as drogas para então vender. “Aí eu comecei a vender essas ‘aranha’ ‘pra’ ela. [...] ficava na porta de um Clube Tiradentes, lá no Parque Araxá, vendendo aranha; numa caixinha com 50 aranhas, eu ganhava as minhas, e o resto vendia ‘pra’ ela”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Entrevista concedida pela educadora e *punk* Flor Fontenele às pesquisadoras na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará em 15 de fevereiro de 2017.

<sup>2</sup> Flor Fontenele em entrevista anteriormente citada.



Entretanto, seu outro amigo, Mano, não concordava com essa atitude, pois, segundo ela, seu amigo lhe dizia: “*Rapaz, você é uma menina tão legal. Tu não tem que se misturar com esse negócio de vender aranha, de vender droga, não, cara!*”<sup>3</sup>. Posteriormente, Mano a chamou para frequentar a praça no mesmo bairro onde residia. Desde então, ela relatou que começou a ouvir sons de bandas *punks*. Apesar de estranhar tal estilo musical, as letras das músicas começaram a chamar a sua atenção.

*Eu ficava pensando: ‘Como é que uma pessoa escuta um negócio desses? Só zoada!’. Mas de tanto ouvir eu fui começando a perceber que eles diziam na letra era reclamando das coisas, da situação do mundo, das pessoas, aí eu fui achando legal! Eu sempre gostei dessas coisas de querer ajudar as pessoas, sabe... desde criança!*<sup>4</sup>

Após a interação com os jovens *punks* no cerne da sociabilidade da Praça do Ferreira, Flor Fontenele conheceu Dedé Podre, no ano de 1982. Seu interesse pelo jovem rapaz se deu “[...] porque ele era meu amigo da galera, [...] na Praça do Ferreira, toda sexta à noite [...]! De onde a gente ‘tivesse’, a gente ia ‘pra’ lá! Era um point! E lá eu sempre via ‘ele’ com uma menina com uma farda de uma escola”<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Flor Fontenele em entrevista anteriormente citada.

<sup>4</sup> Flor Fontenele em entrevista anteriormente citada.

<sup>5</sup> Flor Fontenele em entrevista anteriormente citada.

**Imagem 3** – Flor Fontenele tocando baixo e Jorge AP cantando na banda HLV3, no Festival Nordeste em Caos



**Fonte:** Rock&Cia (1980).

O namoro de Flor Fontenele com Dedé Podre foi permeado de amor e liberdade. Os *punks*, por não terem local fixo para morar, dormiam em uma oficina no bairro então conhecido como Morro do Ouro. Nessa oficina, os *punks* se reuniam para ensaiar suas músicas de protesto, ingerir bebidas alcoólicas, dormir nos carros, sendo sua “segunda casa”, como nos confidenciou a biografada:

*Dormia na casa do Dedé, às vezes, porque ele não dormia na casa dele todo o tempo. Os punks não tinham uma boa relação com as famílias, porque as famílias não aceitavam. Então, a gente ia sempre de visita na sua própria casa, tipo isso. Mas a mãe dele gostava muito de mim. Eu, sempre que podia, dormia lá. Mas a casa era pequena, já tinha muita gente também. A gente dormia mesmo era numa oficina, lá no Morro do Ouro, que foi a dita oficina em que ele foi assassinado. Então, lá tinha uns carros abandonados, porque era tipo uma sucata lá, de carro velho*

*que não servia mais, mas os bancos estavam lá, desse carro velho. A gente dormia dentro desse carro e tinha um quartinho, que você deve ter visto nesses vídeos antigos, onde o pessoal ensaiava; aquele quartinho é porque um menino, conhecido como Bicudo, um coroa de já quarenta anos, que era punk, trabalhava nessa oficina. Então, o cara cedia o quarto.<sup>6</sup>*

Flor e Dedé se relacionaram por sete anos. No mesmo lócus citado no relato anterior, ocorreu a mais trágica experiência de sua trajetória de vida: seu então companheiro foi assassinado por um homem que a tinha assediado, por meio de uma tentativa de estupro.

No decorrer da entrevista, Flor Fontenele mencionou também como havia se interessado pela abordagem de crianças nas ruas de Fortaleza: por sua vivência nas ruas no período da sua adolescência e pelo fato de a morte de seu ex-companheiro, Dedé Podre, ter ocorrido no Dia das Crianças, 12 de outubro.

Para Fialho (2016, p. 7), a problemática da desassistência à criança e ao adolescente no Brasil foi latente em todos os seus períodos: “[...] desprovidos de acesso à escolarização, lazer, saúde, moradia, dentre outros direitos básicos à vida cidadã”. Coadunando com essa discussão, Flor Fontenele defende os direitos das crianças e dos adolescentes, por meio do seu trabalho em organizações não governamentais (ONGs) desde a década de 1990 até os dias atuais.

‘O trabalho infantil prejudica a escolarização da criança e do adolescente, compromete a futura colocação do adolescente no mercado de trabalho, danifica sua saúde física e mental, rouba sua infância e os coloca em contato direto com as mazelas do ambiente da rua’. A conclusão é da educadora social Flor Fontenele em artigo

<sup>6</sup> Flor Fontenele em entrevista anteriormente citada.

publicado no jornal *O Povo*. Segundo ela, infelizmente o trabalho infantil acontece sob a tolerância da sociedade, que o vê como uma opção para as famílias que não têm como garantir financeiramente a sobrevivência de seus filhos. ‘Enquanto assistimos indignados a meninos e meninas menores de 14 anos perderem os melhores anos de sua infância no trabalho infantil doméstico, na exploração sexual, nas ruas, contando histórias tristes de miséria e de irmãos famintos para sustentar, há quem prefira permanecer cego, esquecendo que estão privando crianças e adolescentes de acreditar num futuro melhor, onde os sonhos são possíveis e o respeito é ensinado com exemplos de cidadania’, destaca. (*O Povo*, Flor Fontenele, 10 de julho de 2007).

Flor Fontenele também já foi presidente do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (Comdica) de Fortaleza. Em uma reportagem, Flor atenta para a falta de formação dos conselheiros tutelares, bem como para a falta de conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente: “É inadmissível que essa proposta tenha sido sugerida por um grupo de conselheiros tutelares, pois o toque de recolher é totalmente contra o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)” (*Direitos da Criança e do Adolescente*, s.d., s.p.).

O toque de recolher consiste em delimitar um horário fixo para que as crianças e adolescentes retornem a seus lares, sendo essa lei elaborada pelos municípios. As primeiras cidades a lançarem tal norma foram Fernandópolis, Ilha Solteira e Itapura, em São Paulo, em 2005, determinando “[...] que pessoas com até 13 anos de idade só poderiam permanecer nas ruas e locais públicos até as 20h30; entre 14 e 15 anos, até as 22:00h; entre 16 e 17 anos, o horário máximo para se recolher é até as 23:00h [...]” (AGLANTZAKIS, 2013, s.p.).

Na comemoração dos 15 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, a educadora em análise coordenou um campeonato de pipas elaboradas por menores em situação de rua, por meio da Associação Curumins.

O campeonato, na verdade, foi mais uma das atividades comemorativas aos 15 anos de criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e foi organizado pela Equipe Interinstitucional de Abordagem de Rua, formada por dez instituições não governamentais e governamentais. Flor Fontenele, da Organização Não Governamental (ONG) Associação Curumins, explicou que a participação de 24 meninos, de nove a 17 anos, na confecção das pipas, buscou sensibilizar a sociedade para a situação de privação dos direitos em que estas crianças e adolescentes se encontram. As pipas, de diversas cores, estampavam palavras de efeito, como amor, respeito e paz, escolhidas pelos meninos ou meninas, como uma forma de chamar a atenção para a situação de abandono familiar em que elas se encontram. A adolescente N.M.S.S.L., de 14 anos, colou em sua pipa vários corações e as palavras amor e respeito. 'É somente isso que eu queria das pessoas', desejou. (*Diário do Nordeste*, 2005, s.p.).

Desse modo, por meio das entrevistas, fotografias, reportagens em jornais e *sites*, demos início ao estudo da biografia de Flor Fontenele, tendo consciência de sua relevância para a história e memória da educação cearense, pois, como afirma Le Goff (2003, p. 471), "A memória, onde cresce a história, que, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens".

## Considerações finais

Flor Fontenele vivenciou certos desafios para exercer sua prática pedagógica social. Desde sua tenra infância, buscou, por meio da solidariedade e apreço à situação das crianças de rua ou em vulnerabilidade, ajudá-las mediante doação de alimentos e ministrando aulas de reforço escolar.

Entretanto, sua juventude foi atípica se comparada àquela vivenciada pelos jovens da década de 1980: em meio aos festivais de *rock* e *punk*, usando drogas, ingerindo bebidas alcoólicas, vagando por longas distâncias com seus companheiros de lutas e com seu namorado, Dedé Podre, acreditava que a sociedade em que vivia estava relegando os direitos do cidadão. Por meio do visual *punk*, da apresentação em bandas e dos motivos citados anteriormente, vivia de uma forma alternativa, longe da casa de sua genitora. Dormindo em uma oficina de carros, foi assediada por um mecânico, quem dias depois assassinaria seu então companheiro, Dedé Podre, deixando-a desolada.

Como afirmou a biografada, pelo fato de suas experiências na educação de menores ocorrerem desde muito jovem e pela morte de Dedé Podre, em 1990, ter ocorrido no Dia das Crianças, 12 de outubro, buscou forças para ser uma educadora social, que, ao longo de mais de duas décadas, atuou em várias ONGs, abordando os menores nas ruas de Fortaleza. Hoje coordena a ONG Pequeno Nazareno. Assim, este estudo, ainda em fase inicial, buscou compreender como a trajetória de vida de Flor Fontenele influenciou sua atuação educativa.

## Referências

AGLANTZAKIS, V. Judiciário como legislador: estudo de caso das portarias “toque de recolher”. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, v. 18, n. 3478, 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/23396>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ALBERTI, V. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 155-202.

BIVAR, A. *O que é punk*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

DAMASCENO, F. J. G. Memória de jovens *hip hoppers* e *punks* em Fortaleza ou um caminho construído e registrado no cotidiano. In: FREITAS, A. P. S. et al. (Org.). *Pesquisa histórica: fontes e trajetórias*. Fortaleza: UECE, 2008. p. 125-140.

DAMASCENO, F. J. G. *Sutil diferença: o movimento punk e o movimento hip hop em Fortaleza - grupos mistos no universo cidadão contemporâneo*. Fortaleza: UECE, 2011.

DIÁRIO DO NORDESTE. Crianças em situação de rua realizam campeonato de pipas. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, Seção Cidade, 23 jul. 2005. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/criancas-em-situacao-de-rua-realizam-campeonato-de-pipas-1.699382>>. Acesso em: 1º maio 2017.

DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Conselho de Fortaleza é contra Toque de Recolher*. Fortaleza, s.d. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/em-pauta/conselho-de-fortaleza-e-contra-toque-de-recolher>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FIALHO, L. M. F. *Assistência à criança e ao adolescente “infrator” no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: UECE, 2016.

LAUDENIR, A. Seu nome é Dedé Podre. Documentário “Tudo que é belo é podre” tem a missão de retratar um marcante personagem da cena *punk* cearense. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, Seção Caderno 3, 26 nov. 2016.

LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEMOS, P. B. *A importância do punk em Portugal: o movimento punk nacional e o caso estudo da Banda Mata-Ratos (1982-2010)*. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Artísticos) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011.

LORIGA, S. *O pequeno x: da biografia à História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOVIMENTO *punk* em Fortaleza na década de 1980 (com imagens dos primeiros *punks*: no Festival Nordeste em Caos (Teatro São José), na Praça José de Alencar na Estação João Felipe e no bairro Monte Castelo. Entrevistados: Dedé Podre, Flor Fontenele, Lezado, Zueira, entre outros. Arquivo pessoal do Grilo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2rfqgk9cy8u>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

TUDO o que é belo é podre. Fortaleza, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gyduakuvvsgu>>. Acesso em: 30 maio 2017.

VINIL, K. *Almanaque do rock*. São Paulo: Ediouro, 2008.



# O RELATO DE PROFESSORAS DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NO ESTADO DO CEARÁ: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A METODOLOGIA EM HISTÓRIA ORAL

## ANTONIELE SILVANA DE MELO SOUZA

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), especialista em Gestão Educacional e Educação Infantil pela Universidade Candido Mendes (Ucam) e graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Atua em pesquisa, com ênfase em Educação, nos seguintes temas: História da Educação, História Oral, Educação Inclusiva, Educação Religiosa, Saberes e Práticas Pedagógicas e Instituições Educacionais.

E-mail: <antonielesouza@hotmail.com>.

## LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (Unifor), especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino pela UFC, em Psicologia da Educação e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Latino-Americana de Educação (Flated) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta do Centro de Educação da UECE e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, ambos vinculados à UECE. Editora-chefe da Coleção Práticas Educativas da Editora da UECE (EdUECE) e da *Revista Educação & Formação*. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO). Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Pedagogia/UECE).

E-mail: <lia\_fialho@yahoo.com.br>.

## FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo bolsista de iniciação científica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO). Tem experiência no setor educacional público municipal de Fortaleza, Ceará, mediante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

E-mail: <geniferandrade@yahoo.com.br>.

## Introdução

A História do Brasil é marcada pela presença da população negra, que, em sua maioria, aqui aportou procedente do continente africano, para servir de mão de obra escrava para a então colônia de Portugal. Esse ritmo característico de exploração, com modos escravistas, gerou para essa população o detrimento cultural com relação às suas origens. Essa forma de dominação sobre os negros motivou-lhes a travar muitas lutas, revoltas e refúgios, comumente apresentados pela História do Brasil e trazidos como heranças mnemônicas registradas através de seus descendentes.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre a utilização da metodologia da História Oral como importante instrumento de fonte de pesquisa, dentre várias formas existentes nas Ciências Humanas. Especificamente o texto envereda pela compreensão do processo de construção histórico-social da educação, partindo, assim, do relato de algumas professoras que, em sua atividade educadora, dão importância à valorização social da autodefinição como comunidade quilombola no estado do Ceará.

Por conseguinte, decorrente das amplas discussões a respeito da temática que envolve a conotação ideológica nos quilombos ainda existentes e no que concerne ao modo de vida de seus remanescentes, Carneiro (1988, p. 14) explica-nos que “[...] era a reafirmação da cultura e do estilo de vida africano”, que, ao utilizar essa abordagem refletida no cotidiano desses

territórios, pressupõe a perpetuação dessa tradição e cultura, através da memória que foi herdada, sendo mantida na prática por seus descendentes. Por meio da educação, podemos refletir sobre as variações de representação de populações e culturas.

Assim, o trabalho apresentado elenca breves considerações, o qual começa abordando sobre o sentido da metodologia da História Oral no Brasil, com projeções significativas para as pesquisas. Em seguida, é explicado brevemente o histórico conceitual de comunidade quilombola, trazendo algumas narrativas desse reconhecimento, expondo-se, no próximo ponto textual, o perfil de educação vislumbrado nessa população, mostrando-a como um mecanismo social de identidade cultural desses territórios.

Consideramos que as populações quilombolas viveram às margens dos critérios exaltados pela História e das relações econômicas de poder, sendo necessário valorizá-las e reconhecê-las como uma responsabilidade social, e isso volta-se para o que perfila a metodologia da História Oral, como uma fonte relevante para essa temática, capaz de expor e “dar visibilidade” a elementos novos para a História.

## **Caminhos metodológicos**

O estudo apresentado segue o caminho dentro de uma abordagem qualitativa<sup>1</sup>, ao tomarmos como orientação a perspectiva de André (2013) no que caracteriza “analisar interações”. Delineamos a pesquisa segundo um es-

<sup>1</sup> Para Bogdan e Biklen (1994, p. 38), “[...] os métodos qualitativos ganharam popularidade devido ao reconhecimento que emprestavam às perspectivas dos mais desfavorecidos e excluídos socialmente – os que se encontravam ‘do outro lado’”. Assim, podemos relacionar sua estreita relação com as Ciências Humanas, bem como aos movimentos humanos, como passíveis de compreensão científica.

tudo de caso, primando pela metodologia da História Oral como uma maneira de obtenção de fontes. Assim, tivemos a possibilidade de explorar, por meio das entrevistas, a concepção educacional dos agentes da comunidade quilombola, os quais buscam a valorização de sua História ao fazer um elo dela com a educação.

No primeiro momento, percorremos alguns *sites* que disponibilizavam em seu acervo entrevistas de cunho público e social, quando identificamos o *site* do *Museu da Pessoa*, que tem como missão “[...] valorizar a diversidade cultural e a história de cada pessoa como patrimônio da humanidade e contribuir para a construção de uma cultura de paz”<sup>2</sup>. Em seguida, ao explorar seus arquivos, verificamos um projeto com o tema: “Valorização da História e da Cultura dos Municípios de Caucaia e São Gonçalo do Amarante”, cidades que pertencem ao estado do Ceará. Nesse arquivo, havia uma entrevista de um grupo de mulheres referente à comunidade quilombola chamada de Serra do Juá.

A partir desse ponto supracitado, observamos os relatos de cada participante, extraíndo duas entrevistas que apresentavam eixos congruentes à educação dentro dessa comunidade, sendo possível caracterizá-las como foco para a pesquisa.

A primeira professora que iremos destacar chama-se Cláudia de Oliveira (2014), que se apresenta de maneira espontânea, ao falar:

*Eu sou Cláudia Oliveira, nascida e criada aqui na Serra do Juá. Quilombola, nasci no dia 20 de novembro, dia de Zumbi dos Palmares, de 1975 e sou professora há 24 anos aqui nessa escola, e desde 2009 estou na gestão da escola. Também trabalho como liderança da comunidade quilombola, dessa comunidade quilombola Serra*

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[www.museudapessoa.net](http://www.museudapessoa.net)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

*do Juá, e venho lutando, né, com essa questão social da comunidade e também agora pesquisando sobre educação escolar quilombola, que é o que me interessa bastante, para ver se essa escola um dia chega a implementar esse tipo de educação.*

No mesmo sentido, o próximo relato escolhido foi o da professora Adriana Leite (2014), que segue na linearidade de apresentação:

*[...] eu nasci no dia 20 de dezembro de 1976. Sou de Fortaleza, natural de Fortaleza, mas me criei em Caucaia; desde os quatro anos de idade que eu sou criada aqui em Porteiras, na Comunidade de Porteiras, comunidade quilombola. Sou professora da EJA [Educação de Jovens e Adultos] da Escola Adélia Crisóstomo Boqueirão, mas ensino dentro da comunidade, porque a gente é uma comunidade quilombola e a gente buscou esse direito de ensinar dentro da comunidade. E eu organizo, junto com a comunidade, a Associação Quilombola de Porteiras, na tentativa de buscar melhoria para a comunidade, políticas públicas de direito para a comunidade; para a gente, é isso.*

É possível perceber, pelas narrativas supracitadas, que as duas professoras comungam de uma relação de liderança social perante a comunidade quilombola, sendo esse um aspecto relevante e inerente às dimensões da pesquisa, uma vez que as entrevistas selecionadas se tornaram fontes, fazendo com que a metodologia em História Oral se tornasse potencializadora de um procedimento crucial na captação das reminiscências idealizadas pelas docentes dessa comunidade.

## **A História Oral como fonte de pesquisa no Brasil**

Nas últimas décadas do século XX, a utilização da História Oral como metodologia é crescente no Brasil. Uma das justificativas elencadas para o fato mencionado é que, através dessa metodologia, possivelmente compreendemos os entremeios que estruturam a sua História, ou seja, podemos ir além do que é exposto comumente pelos historiadores, como os fatos políticos e aqueles destacados como grandes feitos para a sociedade (THOMPSON, 1992).

Nesse sentido, nos anos de 1970, o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), criado no intuito de registrar como fontes de pesquisa as entrevistas realizadas, elabora para seu acervo catalográfico o relato de pessoas que vivenciaram o panorama político do Brasil, em um recorte temporal a partir da década de 1920. Assim, a metodologia em História Oral como fonte começa a dar seus primeiros passos dentro de uma perspectiva como pesquisa, ao enveredar pelas memórias transmitidas pelos entrevistados quando detalham os fatos históricos do Brasil.

Sendo assim, apenas nos anos de 1990, as linhas de investigação por meio dessa metodologia ganharam passos firmes e largos, ao serem conduzidas por vários pesquisadores que se propuseram a estudar a historiografia da sociedade sob as lentes da memória de pessoas com características de carregarem em si um fato ou acontecimento vivenciado em forma de testemunho ou tradição herdada.

Nesse último período em destaque, de acordo com Ferreira e Amado (2006), a História Oral é expressiva e, por isso, fortificada no Brasil, porque “ganha adeptos” e “multiplica seus temas”. Tal fato é detectado pelas autoras quando sintetizam a produção acadêmica dos “[...] três grandes encontros realizados no país nos últimos anos – o II Encontro Nacional

de História Oral (Rio de Janeiro, 1994), o I Encontro Regional da Região Sul-Sudeste (São Paulo/Londrina, 1995) e o III Encontro Nacional (Campinas, 1996)” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 9), em que a predominância dos trabalhos situava-se no contorno das questões minuciosas da História, as quais, mesmo dentro de uma perspectiva construtivamente dinâmica, puderam oferecer respostas ao que a História Oficial ou Tradicional não conseguiu referenciar.

Por esse viés, Joutard (2000) consegue destacar, de maneira clarificativa, as características primordiais que lançaram o avanço da História Oral em países subdesenvolvidos como o Brasil, pois, quando menciona que esse campo de análise configura principalmente estudos direcionados a “1) ouvir a voz dos excluídos; 2) trazer à tona as realidades indescritíveis; 3) testemunhar as situações de extremo abandono” (JOUTARD, 2000, p. 33-34), toma esses fatores designativos para a compreensão diante do cerne histórico de uma sociedade como o Brasil, assumindo uma postura na qual a maioria de sua população foi relegada a protagonizar os documentos oficiais, como Meihy e Holanda (2011, p. 78) afirmam:

[...] desde o início é preocupação da história oral com o compromisso social marcado pela ‘voz dos excluídos’, revelação de aspectos desconhecidos, ocultos e desviados, não expressos nos documentos oficiais e escritos e, sobretudo, a denúncia de sofrimento extremo de grupos maltratados por situações variadas.

Logo, os autores posicionam-se a favor da metodologia em História Oral, além do que consiste a História Tradicional Positivista, corroborando o que Burke (1992) chama de “expansão do ofício de historiador”, quando permite variações de possibilidades no campo de investigações dos estudos científicos nas áreas das Ciências Humanas como forma de ampla

compreensão do homem em suas atividades e interações no tempo.

Para conhecer essa ligação que a História faz do homem com suas interações, ou seja, a dinâmica do presente e passado, recorreremos ao que Le Goff (1996) nos lembra sobre a Memória (Mnemosine-mãe) como geradora da História (Clio-filha). A base dessa imaginação nos leva a supor o estreito vínculo que une essas áreas, a partir do momento em que os vestígios históricos são identificados, seja ela na exposição pela oralidade ou nas formas de representações dessa população.

Dessa forma, a oralidade vai se constituindo como uma das principais transmissoras das memórias nas tradições, o que Burke (2008, p. 38) define como “[...] conhecimentos e habilidades legados por uma geração para a seguinte”. Sendo assim, como exemplo, podemos citar o caso em estudo, que tem o reconhecimento de sua cultura através da memória transmitida pela oralidade através de seus ancestrais, determinando aos remanescentes da comunidade quilombola a sua identificação e autodefinição.

Portanto, a tendência da metodologia em História Oral no Brasil toma tendenciosas projeções que afetam a História, no sentido de reconstruí-la ou detalhá-la, sob o viés de uma possibilidade de reparação social de comunidades e/ou populações que não tiveram a oportunidade de discorrer na História Oficial da nação, como expresso por Mattos (2005) em seu texto “Remanescentes das comunidades dos quilombos: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil”, no qual a autora integra, através do seu estudo, a trajetória e as políticas que circundam essas comunidades quilombolas, triangulando os relatos dessas pessoas remanescentes com as políticas que os regem.



## A comunidade quilombola no Brasil

No século XVIII, precisamente em 1740, o Brasil ainda era colônia de Portugal e necessitava continuar com a prática de exploração da mão de obra negra/escrava para aumentar a produtividade e elevar os lucros que eram encaminhados para a metrópole portuguesa. No entanto, alguns fatores em decorrência da escravidão, como maus-tratos e descasos aplicados a esses povos, conduziram tais indivíduos a planejarem fugas como sinal de proteção e sobrevivência.

Diante do fato supracitado, o rei de Portugal definiu, através do Conselho Ultramarino, a seguinte designação do que seria um quilombo: “[...] toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Por conseguinte, ao longo da História, os nomes de Terra de Preto (ALMEIDA, 2002), Terra de Santo (REIS; SILVA, 1989) e Mocambo (FUNES, 1996) também qualificavam essas nucleações de pessoas, perdurando apenas o nome de quilombo como denominação mais usual. Esses grupos passaram a habitar certos territórios nos quais poderiam cultuar as crenças, hábitos e costumes das suas origens, bem como transmiti-los a seus descendentes.

Em vista disso, mesmo após décadas pós-escravidão no Brasil, algumas dessas populações se mantiveram nesses territórios, na tentativa de perpetuarem os mesmos costumes e tradições de seus ancestrais. Isso fez com que se repensasse uma regularização dessas populações a partir do final da década de 1980, quando a Constituição Federativa Brasileira contempla, em seu artigo 68, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a seguinte redação: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes

os títulos respectivos”. Essa foi a maneira de definição das demarcações territoriais de comunidade quilombola.

Assim, mediante essa lei, os remanescentes quilombolas começaram a assegurar-se como povos de direito, de cidadania e de cultura. Na mesma direção, o Decreto nº 4.887/2003 passou a mencioná-los como “[...] grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. Esses pontos, atinentes aos critérios da própria tradição e conseqüentemente à perpetuação das características ligadas aos seus ancestrais, relacionam-se ao que a professora Cláudia Oliveira (2014) descreve em sua narrativa, quando menciona sobre a constituição de sua comunidade quilombola:

*[...] tinha uma casa-grande e uma senzala, e era fazenda de café, e os negros escravizados moravam lá na Serra da Rajada. [...] E o que a gente sabe é que os negros saíram da Serra da Rajada; não tinha asfalto, era só mato, então eles vieram; ficou uma parte em Porteiras, que é a comunidade da Adriana, e a outra parte subiu para a Serra do Juá. Aí, quando a gente vai fazer a relação, as pessoas das Porteiras são todas parentes, sobrinha, prima da Dona Iracema. Então, essa relação é muito forte; a minha avó também tem parente lá nas Porteiras; e existe esse parentesco, por meio do qual se confirmam essas histórias. Então, essa é a história que a gente sabe que ela é verdadeira, falta só ser comprovada com documento.*

Decerto, o relato supracitado aproxima-se do que Paul Thompson (1998, p. 17) afirma, ao postular que é “[...] preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir

e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos”. Essa ideia vislumbra como as relações discursivas possibilitam o reconhecimento e a formação de seus descendentes por parte da professora. Sobre a mesma temática, a outra entrevistada, a professora Adriana Leite (2014), relembra que:

*[...] quando todo mundo resgatou a história e viu as afinidades na culinária, na questão dos chás, das garrafadas, que até hoje eles fazem, as mulheres, os homens, enfim, aí todo mundo começou a se reconhecer, aí eles viram que não eram só negros, e sim também quilombolas, mas sempre, sempre, desde as origens, na década de 1970, quando foi se formando a comunidade, eles sempre se reconheceram como negros, eles não tinham essa noção de quilombolas, mas sempre se reconheceram como negros, entendeu, desde o início.*

Os relatos demonstram o alerta que faz Walter Benjamin (1985, p. 37) sobre o fato de que “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido”. Essa citação aponta a rememoração como um vestígio que pode ser interrompido caso não seja transmitido e vivenciado. No caso dos remanescentes dos quilombos, esse processo memorialístico é essencial para a dinâmica da própria constituição e perpetuação da comunidade.

## **A escola no contexto da comunidade quilombola**

A educação escolar é um processo de perpetuação e socialização dos conhecimentos produzidos na humanidade e também de formação de indivíduos para uma determinada sociedade. A comunidade quilombola, baseada nesse conceito, procura integralizar sua cultura e tradição no sentido de “lugar aprendente” e “lugar ensinante” (FIGUEIREDO, 2009)

para as suas gerações, a fim de efetivar o legado predominante nos quilombos.

Essas comunidades quilombolas têm por definição os “[...] critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”<sup>3</sup>. Esses referenciais, contemplados dentro dos padrões democráticos da Constituição Federativa Brasileira de 1988, apresentam-se como especialidade que deverá abranger a educação quilombola, com vistas a vivificar as diretrizes que fomentam o ensino-aprendizagem dos partícipes desse segmento.

Nesse ponto, a professora Cláudia Oliveira (2014) configura um propósito crucial que deve ser abarcado na estrutura educacional direcionada à educação quilombola:

*Deve ser mais amplo, deve envolver a questão da sustentabilidade, a questão social mesmo da comunidade, [...] deve ter vários links, principalmente para a questão da economia da comunidade, para que o jovem possa permanecer na comunidade. [...] a educação voltada para o livro didático, que não faz relação com a vida do aluno, faz com que ele aprenda a ler e escrever, mas não aprende o sentido da comunidade [...]. É como se a escola fosse uma coisa diferenciada, distante da vida do aluno, e ela precisa ser da vida do aluno. A escola tem que ser a escola do quilombo, não no quilombo.*

De fato, ao elencar as proposições necessárias à educação da comunidade para o tipo quilombola, a ideia é indicati-

---

<sup>3</sup> Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

va nas perspectivas da legitimação democrática. É também oportuno ressaltar que a ideia exposta pela professora visa mostrar a sintonia educacional vivenciada e compreendida pela comunidade quilombola, que remonta à ideia do currículo com sentidos mais amplos e complexos, acolhedor dos sujeitos e da cidadania.

Embora essa discussão, isto é, os pontos cogitados pela professora anteriormente citados, pareça recente, apenas demonstra a importância que é atribuída à educação; desde a história de fundação da comunidade quilombola, os territórios que são expostos na pesquisa assumem uma instrução potencializadora de saberes da comunidade. A seguir, ao evidenciar a fundadora da comunidade quilombola, D. Maria Iracema do Nascimento, a professora Cláudia Oliveira (2014) descreve que: “[...] a vida dela todinha foi como líder comunitária, como catequista; foi a primeira professora desta comunidade”. Então, completa relatando sobre a criação da Escola Maria Iracema do Nascimento, intitulada com o nome da fundadora:

*[...] essa escola é a junção das escolas isoladas que tinham aqui, porque, há 30 anos atrás, digamos assim, aqui tinha mais de cem famílias, e, devido às pessoas quererem buscar uma situação de vida melhor, foram indo embora, e está diminuindo cada vez mais.*

A designação da escola que toma como referência a fundadora da comunidade evoca ao que Halbwachs (2004, p. 55) fala da “[...] memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, a um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Em vista disso, aponta uma educação que envolve o sujeito, designando-o para um saber formativo de pertença à comunidade quilombola; essa o encobre, aproximando-lhe do ensino-aprendizagem para a construção de sentido e importância da preservação da

memória do grupo. Essa menção é uma das preocupações que estampam a continuidade da fala da professora, ao abordar como um fator de fragmentação a migração de pessoas para outros locais em busca de “*uma vida melhor*”.

## Considerações finais

Buscando tecer algumas reflexões sobre a utilização da metodologia da História Oral como importante instrumento de pesquisa para o estudo do processo de construção histórico-social, as análises dos relatos, através das narrativas das professoras quilombolas, foram contributivas por presumirem uma compreensão da profundidade e discussões teóricas que o assunto requer, uma vez que o referido grupo possui como base em sua trajetória a transmissão de uma memória pela oralidade, que, ao se cruzar com outras, constitui histórias e formações de indivíduos e comunidade ligados a um mesmo antepassado.

Por certo, a História Oral, como fonte para a pesquisa, é capaz de estabelecer as dificuldades e reminiscências que os grupos, como a comunidade quilombola, encontram ao tentarem se firmar na sociedade, já que as tradicionais fontes documentais, únicas consideradas válidas para a historiografia oficial durante séculos, não se preocupavam em registrar as minúcias dessa população.

Para Thompson (1998, p. 44-45), a História Oral “[...] lança a vida para dentro da própria história, e isso alarga o seu campo de ação [...], traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade”. Essa dialética faz com que a memória das ações e as vivências de tempos remotos sejam valorizadas por intermédio do percurso memorialístico, as quais, na sua capacidade de fazer fluir os fatos, devem ser tratadas com cientificidade pelo pesquisador.

## Referências

- ALMEIDA, A. W. B. *Terras de preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento*. São Luís: SMDH, 2002. (Coleção Negra Cosme, v. 3).
- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org.). *Usos & abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista FAEBA*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-104, 2013.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política*. São Paulo. Brasiliense, 1985.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2003.
- BURKE, P. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992. p. 7-37.
- BURKE, P. *O que é História Cultural?* 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CARNEIRO, E. *O Quilombo dos Palmares*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1988.
- FIGUEIREDO, I. V. B. *Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas*. Salvador: UFBA, 2009.

FUNES, E. A. Nasci nas matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: REIS, J. J.; GOMES, F. S. (Org.). *Liberdade por um fio: História dos quilombos do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 467-497.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

JOUTARD, P. Desafios à História Oral do século XXI. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 31-45.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1996.

MATTOS, H. Remanescentes das comunidades dos quilombos: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 104-111, 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

REIS, J. J.; SILVA, E. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

THOMPSON, P. *A voz do passado: introdução à História Oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



## DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado<sup>1</sup>, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Docência e formação: percursos e narrativas**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 14 de setembro de 2017.

*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*

---

Felipe Aragão de Freitas Carneiro



## DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização do livro intitulado **Docência e formação: percursos e narrativas**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 14 de setembro de 2017.

*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*

---

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

---

<sup>1</sup> Número do registro: 89.931.

## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDBENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (Org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (Org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (Org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.

12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (Org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (Org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (Org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (Org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (Org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (Org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.

23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (Org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (Org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (Org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (Org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (Org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (Org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.

34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (Org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'ilele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (Org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (Org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (Org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (Org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (Org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.

46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (Org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (Org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (Org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (Org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (Org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (Org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (Org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio....* Fortaleza: EdUECE, 2016. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (Org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.