



GRUPOS ESCOLARES, “ESCOLAS DE VERDADE?” Estudo comparativo a partir da Cultura Educacional

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro – UFPB

Eixo temático 6: Práticas pedagógicas, cotidiano escolar e cultura material

1. Introdução

Este trabalho que ora apresentamos compõe a sessão de Comunicação Coordenada intitulada *História Comparada da Escola Primária no Brasil (1870-1950)* e representa parte das discussões teóricas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa: “Por uma Teoria e uma História da Escola Primária no Brasil: investigações comparadas sobre a Escola Graduada (1870-1950)”¹. O projeto envolve 15 estados brasileiros e tem como alguns dos seus objetivos “perceber a constituição da escola graduada no âmbito da circulação de modelos educacionais; aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre estudos comparados em âmbito regional” além de “interrogar acerca da permanência de sentidos (sociais, educacionais e simbólicos) associados aos grupos escolares nas lutas de representação sobre a escolarização primária até os dias de hoje”. Devido ao expressivo número de pesquisadores participantes no referido projeto e atendendo as diversas possibilidades de discussão que podem ser empreendidas em torno da história dos grupos escolares brasileiros foi instituído quatro grandes eixos norteadores para o desenvolvimento de estudos comparativos, são eles: 1- A institucionalização da escola graduada nos vários estados do Brasil considerando as reformas educacionais, a expansão das instituições escolares e a relação entre os vários tipos de escolas primárias (escolas isoladas, reunidas, grupos escolares e escolas municipais, estaduais e privadas); 2- O significado, as iniciativas de adoção e as práticas geradas pelo método intuitivo e seus desdobramentos e inflexões a partir da difusão da escola nova; 3- O funcionamento da escola graduada, no que diz respeito à cultura escolar, especialmente, em relação ao currículo, à ordenação do tempo e dos espaços escolares e 4- O impacto social da criação e disseminação dos grupos escolares, seja na organização do que se tem denominado de idades de vida e idades de escola, como nas repercussões presentes até na atualidade que ainda identifica os grupos como sendo a “escola de



verdade” (SOUZA, 2009). Nesse sentido, subordinado aos objetivos acima mencionados e, especialmente, articulado com o quarto eixo, pretendemos, aqui empreender uma reflexão acerca da possibilidade de discutirmos o “acervo”² histórico educacional brasileiro a partir da perspectiva relacionada à “cultura histórica”, no seu sentido mais abrangente, para em seguida nos determos na idéia de que os grupos escolares se constituem parte significativa da nossa “cultura educacional” e que ocupam um “lugar na memória” de forma especial entre aqueles que escreveram sobre as suas localidades ou quando narraram suas experiências de escolarização.

Os estudos sobre esse tipo de instituição escolar, no Brasil, têm apontado que com o seu surgimento foram elaborados toda uma hierarquização de saberes e conhecimentos que deveriam ser ensinados em sala de aula; proporcionou a homogeneização do grupo classe a partir do grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos tomando como referência a idade biológica; aglutinou professores em um mesmo prédio (espaço) escolar; necessitou de um novo personagem para exercer a atividade de controle, fiscalização e gestão – o diretor escolar, entre tantas outras *tradições* que foram *inventadas*³. Nesse sentido, apesar dos grupos escolares não mais existirem, as suas práticas disciplinadoras e de organização do trabalho escolar permanecem até os dias atuais. Assim, podemos considerar que os grupos escolares foram um tipo de instituição “efêmera” porque brevemente deixaram de existir formalmente (1893-1971, ou seja, apenas 78 anos), no entanto, em termos de concepção escolar eles são duradouros porque as escolas brasileiras chegaram até os dias atuais mantendo as características primeiras ou as mais fundamentais que tiveram as suas origens no “velho” grupo escolar. Esse aspecto nos parece relevante, uma vez que os grupos escolares permanecem representando para muitos em nossa sociedade como uma *escola de verdade* ou como *símbolo educacional* ou, ainda, como *novidade progressista* que ocorrera no âmbito escolar e educacional.

Para evidenciarmos mais claramente esses aspectos acima apontados, aqui empreendemos uma discussão de ordem teórica e conceitual no sentido de indicarmos uma possibilidade de efetivarmos estudos comparativos sobre os grupos escolares. Para tanto, tecemos algumas considerações relacionadas ao lugar *na* memória que os grupos escolares ainda hoje ocupam bem como apontamos como os conceitos de cultura histórica e cultura educacional podem contribuir



para melhor compreendermos o sentido social, cultural e educacional relacionados a instituição grupo escolar.

O suporte documental que nos auxiliou pensarmos a história dos grupos escolares a partir das perspectivas acima enumeradas foram os livros de memória e/ou de história dos municípios/cidades paraibanas, aos quais nos remeteremos apontando as suas características bem como a dos seus autores.

2. Grupos escolares no Brasil: seu “lugar na memória”

As discussões sobre os grupos escolares vêm se desenvolvendo a partir do final dos anos de 1990 com características predominantemente acadêmicas. Sendo assim, trata-se de uma produção marcada pelo “lugar social” que ocupam os seus estudiosos, ou seja, nas universidades e, mais particularmente, nos programas de pós-graduações. Outra característica de amplo espectro refere-se a não adoção de estudos comparativos sobre os grupos escolares no Brasil. Muito pelo contrário a sua produção historiográfica emergiu em um momento em que se tornava mais forte o movimento de deslocamento das explicações pela via das grandes estruturas para se priorizar o papel e ações dos sujeitos nos micro-espacos e micro-poderes. Voltaram-se os estudos e pesquisas, para tentar compreender o que acontecia na sala de aula, no cotidiano escolar e, finalmente, na construção da história da educação pelo viés das culturas e práticas escolares. Esse movimento, parece, apresenta-se sincronizado com o momento de mudanças político-institucionais relativas ao Estado brasileiro, já que se encontrava em pleno processo o fim da ditadura militar e ao conseqüente processo de redemocratização da sociedade. Sobre esse aspecto Le Goff (1994), nos chama atenção que os “progressos da democracia nos levam a procurar mais o lugar dos ‘pequenos’ na história, a colocarmo-nos no nível da vida cotidiana.” (p.51).

Cabe, todavia, contra-argumentar que essas perspectivas teórico-metodológicas não impedem a realização de estudos comparativos, mas é forçoso reconhecermos que conduziram as atenções dos pesquisadores na busca de melhor compreender o que estava mais próximo, o que era particular ou específico, enfim, o que havia (ou há) de peculiar. Daí a explosão dos estudos culturais, e posteriormente vinculados à Nova História Cultural. Nesse movimento os objetos de



pesquisa se ampliaram e abriram importantes discussões sobre as crianças e os jovens, o livro e a leitura, as mulheres e as professoras, a violência e as ações disciplinadoras e as questões étnicas, conforme tão bem analisam Lopes e Galvão (2001).

Mas, a nossa questão nesse momento é a seguinte: é possível realizarmos estudos comparados sobre os grupos escolares? A partir de que base(s) teórica(s) e empírica(s) devemos proceder esse tipo de análise? São suficientes os referenciais simplesmente geográficos e/ou temporais para irmos à frente nessa empreitada?

Evidentemente, que essas variáveis não poderão ser abandonadas, mas aqui sugerimos que eles sejam realizados a partir da compreensão de que os grupos escolares produziram uma cultura educacional, ou melhor, indagamos que importância sócio-cultural (educacional) econômica e política ocupou, no passado o grupo escolar na sociedade brasileira. Além do mais podemos nos perguntar: que lugar na memória essa instituição escolar hoje ocupa? Já que os grupos escolares não raras vezes aparecem nas lembranças individuais ou nas memórias coletivas de que foram, escolas de verdade.

Utilizamos aqui a expressão “lugar na memória” inspirada nas idéias que envolvem a discussão sobre “lugar(res) de memória(s)” que foi amplamente debatida por muitos intelectuais e mais especialmente por Nora (1993). Nesse trabalho, o referido autor discute a memória como *meio* de se conhecer o passado, isto é, as relacionadas às heranças de povos e culturas antigas. Entretanto, a partir da modernidade e do avanço dos meios de comunicação ocorreu “o impulso conquistador e erradicador da história”. Assim, “não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história”, adverte o nosso autor. (p. 8-9). Nesse sentido, por ter perdido a sua proeminência no processo de transmissão de saberes e experiências vividas no passado, foi necessário a constituição de lugares de memórias.

Aqui nesse trabalho, todavia, estaremos discutindo sobre o “lugar” que ocupam os grupos escolares na memória e na cultura educacional a partir da produção de livros de memórias e livros de história dos municípios e cidades, mais particularmente, de histórias e memórias acerca da educação e dos grupos escolares.



3. Cultura Histórica e Cultura Educacional: possibilidades comparativas sobre a história dos grupos escolares.

Como já foi indicado na introdução deste texto, tentaremos aqui trabalhar as questões que envolvem a história da educação na perspectiva da constituição interpretativa a partir das abordagens relativas à cultura histórica e a cultura educacional. Iniciaremos pela primeira expressão – cultura histórica.

A cultura histórica é definida por alguns historiadores como a produção historiográfica elaborada pelos historiadores de ofício. Entre esses historiadores destacamos a definição realizada por Arruda (2007, p.25) que afirma: “pensar a cultura histórica é atravessar os vários momentos de cristalização historiográfica com a instauração de linhas mestras interpretativas hegemônicas e hegemônicas.” Diehl (2002, p. 13) por sua vez entende que se a atuação do historiador se insere nas discussões ou se detém em analisar e compreender “uma cultura de mudanças e as idéias de futuro no passado – são elementos que compõem a cultura historiográfica.”

Todavia, para outros historiadores a cultura histórica se constitui a partir das diversas possibilidades de leitura e representação sobre o passado, ou melhor, as formas de conceber as relações que a Humanidade, e não somente o historiador, mantém com o passado. Essas diversas possibilidades de se realizar leitura(s) “escrita(s)” sobre o passado que implica em colocá-las no presente ou de revisitar o passado a partir de preocupações do presente. (PINHEIRO, 2009)

Aqui, podemos salientar que a cultura histórica manifesta-se a partir de diversas linguagens em que o passado é apresentado ou reapresentado. Portanto, o cinema, a telenovela, a literatura, a pintura, enfim as diversas expressões artísticas que podem elaborar interpretações sobre o passado. Esses “veículos” ou tipos de linguagens “comunicacionais” de lazer e de cultura concebem temporalidades e acionam periodizações processuais (longa, média e de curta duração) ou fragmentadas, (incidental, acidental), restrita ao aqui e agora, em relação ao tempo abordado na obra.

Esses diversos tipos de linguagens apresentam particularidades que lhes são próprios ao fazer, apresentar as suas narrativas, sejam elas, intelectualizadas, niilistas, existencialistas, ufanistas, simplórias, formais, cômicas, debochadas ou satíricas.



Além, dessas linguagens e retornando de certa forma ao campo historiográfico temos também a produção de livros que são mais frequentemente utilizados no âmbito escolar e, portanto, se constituindo em elemento significativo e deveras importante ao trabalharmos na perspectiva da cultura escolar. Estamos aqui nos referindo, especialmente, aos livros destinados ao ensino de história da educação. (PINHEIRO, 2009)

Nesse sentido, aproximamo-nos do entendimento que Abreu, Soihet e Gontijo (2007, p.16) pensam sobre essa questão:

Buscamos compreender o modo como diferentes grupos sociais lidam com temporalidade, promovem usos políticos do passado e enquadramentos da memória. Compreende-se que a cultura histórica, como fenômeno social, abrange uma diversidade de operações (inclusive de escrita, mas não somente) concorrentes no trato da temporalidade, desenvolvidas por diferentes tipos de atores sociais (literatos, historiadores, professores, artista, músicos populares, grupos indígenas, membros de irmandades, ativistas políticos, cineastas, feministas etc.) em função de suas lutas e bandeiras políticas – culturais e identitárias. Assim, abre-se a possibilidade de investigar vários tipos de usos do passado, tais como aqueles empreendidos por indivíduos, grupos e movimentos sociais, bem como pela literatura, historiografia, mídia, poder público e ensino de história.

Todavia, os veículos (linguagens) e atores sociais e culturais acima apresentados carregam consigo uma outra dimensão, mais complexa, da cultura histórica. Estamos nos referindo às abordagens, às perspectivas e às ideologias presentes no momento em que estão tratando de um determinado problema, conteúdo, tema ou assunto específico. Muito provavelmente, é nessa dimensão mais abstrata, mas que apresenta concretudes na ocasião que está sendo narrados, filmada, fotografada ou escrita, em que se apresenta potencialmente, a cultura histórica. Essa determinada cultura histórica é permeada não somente pelo “lugar social” de seus produtores (Certeau, 2000, p.66), mas também pelo “lugar cultural”⁴, em que está sendo elaborada a cultura histórica. Aqui, a idéia de “lugar cultural” não se restringe somente à geografia, mas engloba o contexto cultural do sujeito fabricante do artefato, possuidor de um capital cultural ou de erudição na perspectiva mais clássica. Dependendo do “lugar social” e do “lugar cultural” em que esteja o sujeito produtor de conhecimento, saber ou arte, teremos perspectivas diversas que serão intrínsecas à própria configuração da cultura histórica. (PINHEIRO, 2009)



Portanto, é nesse rastro da discussão sobre cultura histórica que refletiremos sobre a cultura educacional, detendo-nos nas peculiaridades e nas experiências escolares ou educacionais restritas aos grupos escolares e suas repercussões como “escola de verdade” que nos chegam até os dias atuais.

Entendemos que, semelhantemente à cultura histórica, há também a possibilidade de abordarmos os fenômenos educativos na perspectiva da cultura educacional que poderá melhor salientar questões específicas, que podem priorizar preocupações contidas a partir dos aspectos mais detidamente de ordem filosófica, ou de ordem prioritariamente sociológica ou econômica e, especialmente, de ordem histórica, sendo esta última a que nos possibilita pensar sobre o passado, seja ele remoto ou próximo (história do tempo presente). Nesse sentido, compreendemos que a cultura educacional não se restringe à produção da historiografia realizada pelo segmento social vinculado às universidades e, principalmente, àqueles atrelados aos programas de pós-graduação, mesmo que esses sejam, hoje, mais reconhecidos socialmente como produtores de conhecimento e saberes especializados. Partimos do pressuposto que os artistas, os intelectuais e as pessoas simples, do povo, contribuem para a produção de leituras e interpretações sobre o passado e o presente educacional. Evidentemente que em relação a esses saberes mais fluidos e não formais podemos dizer que são expressos pela memória, pelas reminiscências e que eventualmente ou sistematicamente, evocam, através das lembranças, o passado permeado de sentimentos e percepções singulares ou comuns a diversos indivíduos. (PINHEIRO, 2009). Nesse conjunto de homens/mulheres e seus saberes comuns, destacamos aqui os cordelistas que muito expressam os saberes populares referentes à educação. Acompanhemos o seguinte fragmento extraído de um cordel:

Virgínius da Gama e Melo,
Jornalista e escrito,
O saudoso Paulo Freire
Polemista e Professor
Que será sempre lembrado
Como grande educador.

No momento a Paraíba
Exporta muito valores
Lembrem de Celso Furtado



Professor dos professores
[...]

Se querem progresso e paz
No Estado e na Nação
É bom lembrar que o homem
Precisa SAÚDE e PÃO
Ganhar bem por seu trabalho
E ter boa EDUCAÇÃO
(MONTEIRO, 2005, p. 24 e 27)

Entendemos, portanto, que a cultura educacional é uma dimensão específica e, ao mesmo tempo abrangente, do intercruzamento de saberes populares e conhecimentos científicos que tomam como foco os aspectos relativos aos processos educacionais, sejam eles intra, extra-escolares ou não escolares. Essa dimensão da cultura educacional não prescindirá do referencial político-educacional “que se destina à conformação e divulgação de normas e valores identitários da nacionalidade em certo momento da vida de uma sociedade”, conforme nos sugere Gomes (1998, p.122).⁵ Nesse sentido, articula setores especializados da burocracia estatal (meios administrativos e financeiros), propicia a adesão de intelectuais que elaboram representações de uma nacionalidade ou ainda daqueles que são críticos dessa perspectiva, isto é, os que entendem que não há uma “única” nacionalidade, mas várias.

Um pouco diferente do que pensam alguns historiadores sobre a cultura histórica, caracterizada como a “relação que uma sociedade mantém com seu passado” (LE GOFF, apud GOMES, 1998, p. 122), a cultura educacional expressa não somente as determinações do passado mas, sobretudo, expressa as leituras e possibilidades apresentadas no presente, que é “efêmero”, uma vez que imediatamente se transforma em passado, mas que, ao mesmo tempo, pode se tornar “duradouro” porque é possível a sua permanência. Nesse sentido, podemos indicar que foram nas escolas reunidas e nos grupos escolares que se processaram, mudanças pedagógicas (método intuitivo), a seriação do ensino, o surgimento do/a diretor/a escolar entre outros aspectos que fazem, ainda hoje, parte da memória educacional brasileira.

Assim sendo, quase todas as características educacionais, que brevemente apontamos, e pertencentes às primeiras décadas do século XX ainda sobrevivem assumindo algumas delas novas conformações. É possível inferirmos a não permanência de outros elementos ou aspectos do



universo educacional que foram elaborados século XX em virtude de não mais atender as novas necessidades objetivas postas pelo desenvolvimento das forças produtivas como pelos novos padrões de exigência cultural e educacional.

Para os pesquisadores que trabalham na perspectiva da cultura escolar e das práticas educativas, as oportunidades de perceber essas permanências dar-se-ão muito mais facilmente, se comparado aos que se dedicam a entender os grandes movimentos conjunturais, das idéias e das ações políticas e econômicas. (GRAMSCI, 1988 e 1992). Todavia, nada impede que as permanências, assentadas na tradição, que podem se processar no interior da escola, também possam ser alcançadas na dimensão extra-institucional escolar. Nesse sentido, fornecem robustos indícios que alimentam ou contribuem para a constituição de uma cultura educacional.

Reafirmamos, portanto, que não devemos perder de vista que não são somente os “educadores de ofício” ou aqueles que detêm o “metier professoral” que atuam no processo de constituição e propagação de uma cultura educacional, seja ela na prática cotidiana, seja ela no campo da produção historiográfica, marcada, como já foi dito, pelo viés acadêmico. Na verdade há outros sujeitos ou agentes sociais que atuam, que interferem e que agem de forma interativa. Se a cultura histórica não se restringe “a história da história”, ou seja, o historiador não deve se ocupar apenas com a produção histórico profissional mas com todo um conjunto de fenômenos que a constituem (LE GOFF, 1994), o educador ou professor não deverá pensar que a cultura educacional está restrita àqueles que fizeram ou fazem a educação se efetivar enquanto prática social ou como reflexão histórico-filosófica. Nessa perspectiva entendemos que a cultura educacional é constituída a partir de diversos atores sociais.

Le Goff (1994) nos remete aos estudos dos manuais escolares como um aspecto privilegiado para entendemos como a cultura histórica pode perpetuar ou esquecer momentos, fatos, acontecimentos do passado. Acrescenta, também que “o estudo da literatura e da arte pode ser esclarecedor desse ponto.” (p. 48). No entanto, para além dos manuais didáticos, da literatura e da arte, mas nos mantendo ainda no campo historiográfico, referimo-nos à cultura educacional produzida e manifesta a partir de livros de memórias que não raras vezes são elaborados por intelectuais locais – jornalistas, médicos, advogados, geógrafos, historiadores, ou simplesmente autodidatas. Aqui estamos fazendo remissão àquilo que Gramsci (1995) denominou “persuasor



permanente”, ou seja, aquele que num “imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador”, não chega à dirigente⁶. (p. 8). Muitos desses “persuadores” estão nos institutos históricos e geográficos e escrevem com regularidade, crônicas, artigos nos periódicos locais, principalmente nos de pequena circulação, plaquetes e livros, sobre seus respectivos “torrões” natais, dedicando no último caso, capítulos referentes à “educação” ou “instrução”. Assim, uma das suas principais preocupações é a de “resgatar a memória do lugar” uma vez que

Todo povo tem seu passado. O culto desse passado dinamiza a memória e esta deve ser como um curso d’água: à medida que se distância de sua nascente, cresce em volume e torna-se forte; desperta interesse e inconstitidamente avança. (COSTA,1990, p.27)

Articuladamente a essa perspectiva, nessas obras encontramos com regularidade, informações sobre a criação e estruturação dos grupos escolares paraibanos. Todavia, embebido por um saudosismo, não raras vezes, esses intelectuais disseminaram a idéia de que com a criação dos grupos escolares foi marcada uma nova etapa, matizada pela modernização e avanço nas questões educacionais do seu município ou de sua cidade.

3.1- Os grupos escolares nos livros de história local e nos livros dos memorialistas: escola de verdade para eles ?

Postas essas questões iniciais propomo-nos articulá-las com uma discussão que envolve um determinado tipo de produção que em muito reflete e aponta para a problemática de uma possível manifestação no âmbito da cultura educacional brasileira e, especialmente, paraibana. Estamos nos referindo aos livros de memória e/ou de história dos municípios/cidades que nos trazem importantes aspectos da cultura educacional que vão para além de a pensarmos simplesmente como produção historiográfica ou como preferem alguns historiadores de uma cultura historiográfica⁷. Entendemos, portanto, que essas obras mesclam elementos da memória, das reminiscências e de procedimentos de pesquisa e compreensão do “fato histórico” ora assentado no mero “empiricismo”, ora no positivismo descritivo.

Todavia, temos a clareza, de que muitos dos autores aqui referenciados, tenham elaborado as suas versões sobre a história de forma “inconsciente” do ponto de vista teórico-metodológico, pois é sabido que alguns desses “historiadores e memorialistas” não freqüentaram os bancos



acadêmicos para receberem a formação específica de historiador tal qual como hoje a concebemos e conhecemos, mas escreveram as suas obras utilizando o procedimento da cópia, do exemplo, e da forma, enfim se “inspiraram” em outros livros e textos do seu e de outros tempos mais distantes. Capturaram, repetiram formas de narrativas, contudo também a resignificaram.

Ao adentrarmos no universo dessas obras percebemos que elas são em alguns aspectos repetitivas nas suas argumentações e exemplos. Por essa razão selecionamos passagens que consideramos emblemáticas e que representam conteúdos e aspectos que podem ser encontrados em muitos outros trabalhos. Um exemplo disso se dá em relação às longas ou pequenas listagens de professores e professoras que estudaram e/ou ensinaram nos grupos escolares. Outros aspectos e características serão apontados a partir do próximo item.

3.2- O tempo em que as obras de memorialistas e sobre a história dos municípios/cidades foram produzidas e as suas principais características

As publicações de memorialistas e sobre a história dos municípios/cidades vêm se ampliando enormemente a partir dos primeiros anos da década de 1980, principalmente no Estado da Paraíba, quando se tornaram mais intensas as críticas elaboradas por historiadores, geógrafos, professores e intelectuais situados fora da Região Sudeste. As críticas se direcionaram, principalmente, ao domínio, exercidos pelas grandes produtoras, do mercado editorial que tentaram (e ainda tentam!) homogeneizar os conteúdos a serem estudados por nossos alunos a partir da distribuição de seus livros didáticos por todo o país, desconsiderando, por conseguinte, as especificidades e identidades regionais e locais. Vale também ressaltar que os intelectuais convidados ou estimulados a produzirem esse tipo de artefato cultural de massa são aqueles vinculados às instituições de pesquisa, entre elas as universidades, localizadas, prioritariamente, naquela mesma região do Brasil.

Paralelamente às críticas produzidas pelos historiadores, geógrafos, sociólogos e professores em geral localizados nas outras regiões (norte, nordeste, sul e cetro-oeste) começaram um



movimento de produção tanto de livros didáticos destinados às escolas como àqueles que simplesmente se destinavam a divulgação das histórias locais. Uma típica ação estatal que estimulou esse movimento foi o convênio que a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, em 1983, estabeleceu com algumas prefeituras municipais para participarem do Projeto Gincana Cultural: Descubra a Paraíba. Tal empreendimento resultou na produção e publicação da *Coleção Livros dos Municípios* que tinha como “objetivo centrado na identificação, preservação e disseminação dos fatos, das coisas e da gente que construiu e erige, ainda, cada cidade componente da constelação municipal desta Paraíba quatro vezes centenária.” (MOBRAL, ESPERANÇA, Prefeitura de, 1985, p.11).

Quanto às características gerais dessas obras, aqui podemos adiantar que nesse conjunto de livros encontramos algumas diferenças, apesar das muitas aproximações, entre as obras de caráter exclusivamente memorialista e as que se propõem a elaborar uma história do município ou de uma cidade. Todavia, vale ressaltar que em muitas das obras acerca da história do município estejam presentes várias das características também encontradas nos livros de memória.

Tomando como referência Nora (1993) que estabeleceu diferenças entre o que é memória e o que é história, podemos considerar que tanto em um tipo de obra (história da cidade/município) quanto no outro tipo (livros de memória) encontramos uma “dialética da lembrança e do esquecimento” por que em ambas há “um elo vivido no eterno presente”, seja na perspectiva da “vida carregada por grupos vivos” (memória) seja “pela reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” ou seja, um “representação do passado” (história).

Sobre essa questão, Ariano Suassuna, ao fazer a apresentação do livro de Terceiro Neto (2002, s/p), relativo à história-memória da cidade de Taperoá, assim comentou:

Em seu livro, ele fundiu vários gêneros literários ou para-literários. E eu só lamento é que, nele, o autor não tenha dado mais atenção e espaço maior ao que ele tem de livro-de-memória, gênero que sempre exerceu grande fascínio sobre mim.

Além dos aspectos acima mencionados, outro que merece destaque é referente à periodização. Nas obras exclusivamente de memória o período de discussão fica, quase sempre, restrito à própria história de vida do autor, envolvendo aspectos da história familiar e de pessoas



amigas, companheiros de escola (liceus, ginásios, grupo escolares, cursos de graduação), da boemia ou da infância e juventude. Normalmente, nesse tipo de livro os autores não se preocupam, rigorosamente, em documentar ou apresentar qualquer tipo de referência que comprovem as suas afirmações. Devemos desconfiar dessas memórias e reminiscências? Ou considerá-las como significativas representações do passado, isto é, como um legado da cultura histórica e, mais particularmente, da cultura educacional? (PINHEIRO, 2009).

No contexto dessas questões, vale à pena reproduzir o que um desses memorialistas aqui estudados escreveu: “Confesso que me atraem, particularmente, todas as publicações de reminiscências. Com elas, faz-se a História” (NOBREGA *apud* MAIA, 1979, s/p).

É comum também os livros de memória, como os de história local (história municipal ou da cidade) serem permeados de poemas que falam do lugar, de amores, de sofrimentos ou regozijos. Portanto, não há, necessariamente, em todas as obras linearidade ou cronologia ascendente nos relatos dos fatos e dos acontecimentos, apesar de que nos livros sobre a história local esse aspecto aparecer com maior frequência.

Todavia, encontramos também na esteira dos livros que se destinam a contar a história dos municípios e cidades a utilização do recurso poético ou em versos. No caso da Paraíba há pelo menos dois livros publicados nesse formato, são eles os de Alves (1984) e Mozart (2009). Acompanhem alguns trechos:

A Paraíba não foi
De logo Capitania,
Mas Pero Lopes de Souza,
Usando de primazia,
Na Baía da Traição⁸
Ocupou toda a porção
Que a Sul da mesma existia.

A Baía da Traição,
Convém, seja dito já,
Era da Capitania
Chamada Itamaracá
A Pero Lopes doada,
Na forma, assim, ajustada,
Só que ele não foi lá.
(ALVES, 1984, p.15)



Todos amam sua terra
Achando bela e bacana,
Eu também gosto da
Pequenina Itabaiana,
Que é rainha do vale
Na gleba paraibana.

Pois vou contar nesses versos
A saga do meu torrão,
Em linguagem popular
No embalo do mourão,
Recordações do passado
Para a nova geração.
(MOZART, 2009, p.15)

No que se refere ao estilo da narrativa, conforme podemos detectar nos versos acima e também no trecho reproduzido a seguir apresentam-se, não raras vezes, ufanista, na perspectiva da exaltação do lugar:

Bananeiras era assim, cheia de exemplos de compreensão, de generosidade, de bravura (...)
Bananeiras sempre esteve entre a vanguarda do movimento educacional da Paraíba (SILVA, 1997, p. 158 e 167)

Com essa forma e características mais gerais, ela (a narrativa) se estende ao tratar dos acontecimentos específicos ao enaltecer políticos, professores ou professoras, diretores de escolas, padres-mestres e as instituições de ensino.

Aloysio herdou do pai, Francisco a predestinação de ser médico e professor de medicina. Bem-aventurados são eles e outros, os plenos de vocação, formados no espírito divino dos professores e vocação (MAIA, 1979, p.29).

Ao tratar dos doutores, padres, professores e jornalistas, além dos comerciantes existentes em Campina Grande no período de 1921 a 1930, Câmara (1998, p.115) assim tece as seguintes considerações:

Nem todas as pessoas desta lista nasceram em Campina. Todas, porém, residiram na cidade ou no município, durante vários anos, e contribuíram com o seu trabalho, com a sua boa vontade ou com o **brilho de sua inteligência para a grandeza da terra.** (negrito meu)



Como afirmamos anteriormente, entendemos que os memorialistas e os estudiosos da história local (história dos municípios e de cidades) apresentam um “acervo” extraordinário relativo à cultura educacional. Eles narram e contam as “histórias” buscando construir ou consolidar uma identidade, normalmente, já reconhecida pelos seus pares ou próximos de sua convivência. Seleccionam, interpretam, reelaboram e constroem representações sobre o passado de forma muito peculiar porque estão muito envolvidos emocionalmente, ora por compactuarem com os personagens locais ora por apresentarem dissidências com esses personagens locais, uma vez que conhecem e convivem com a trama política, social e cultural com a qual estão tratando.

A carga emocional, todavia, se reduz parcialmente quando estão tratando de um passado mais remoto, isto é, referente ao período colonial e imperial brasileiro. Mesmo assim percebemos que muitas vezes ao falarem dos primeiros professores e professoras de primeiras letras ocorre o cuidado em ser elogioso, uma vez que muitos deles/as foram filhos ou parentes de pessoas poderosas do lugar, isto é, vinculados à parentela dos “coronéis” ou das oligarquias. Assim, o memorialista pode estar falando do irmão ou irmã de um ex-prefeito, cunhado/a de um ex-deputado, sobrinho/a de um ex-juíz, primo/a do ex-pároco, protegido/a do ex-presidente de província sendo estes não raras vezes ancestrais daqueles que hoje ainda são os donos do poder local ou que circulam no seu entorno.

Finalmente, cabe a pergunta: O que “falam”, ou melhor, o que escrevem esses autores sobre os grupos escolares em suas obras?

Escrevem sobre inúmeros aspectos. Entretanto, aqui agrupamos os seguintes tópicos: a) Sobre a fundação de grupos escolares; b) Sobre a descrição física dos grupos escolares; c) Sobre os seus primeiros professores/as; d) Sobre os alunos e a memória de ter sido aluno em um grupo escolar; e) Sobre as novas práticas pedagógicas nos grupos escolares; f) Sobre cultura material e cultura escolar.

Poderíamos a partir daqui transcrever inúmeras passagens que tratam desses e de outros aspectos acima elencados, todavia dada a limitação aqui imposta sobre o tamanho desse trabalho, deixaremos para uma outra oportunidade.



4. Considerações finais

Ao tecermos considerações acerca de lugar na memória, cultura histórica e da cultura educacional, notadamente, a partir das obras memória e de história dos municípios ou de cidades, no que tange mais particularmente sobre os grupos escolares – “escolas de verdade”, tínhamos em mente apontar que esse tipo de produção historiográfica se constitui muito mais do que *fontes* para a construção de conhecimentos científicos tão caros para os historiadores que se encontram no espaço acadêmico.

Aqui, esse tipo de obra é compreendido como uma versão da história educacional brasileira, ou seja, uma escrita da história realizada por “historiadores de não ofício” que imprimem, alimentam e ressignificam um real educacional que foi produzido em sua plenitude a partir da década de 40 a 70 do século XX.

Esses memorialistas e historiadores por estarem mais próximos do seu lugar de origem exercem papel relevante junto a sua comunidade, no processo de construção ou consolidação de compreensões acerca de um passado não muito distante e que se faz ecoar até os nossos dias a partir de movimentos seletivos da memória, de vestígios, de indícios re-memorizados do que se considerou mais importante e significativo para ser lembrado e quiçá, perpetuado como verdade.

Por último vale ressaltar que o trabalho comparativo se encontra em processo de elaboração, juntamente com as experiências sociais e culturais referentes aos grupos escolares dos estados do Piauí e Minas Gerais. Nesse sentido, o trabalho que ora apresentamos expressa, prioritariamente, a escolha teórica e metodológica, bem como as fontes com as quais os componentes que fazem parte do quarto eixo que vêm desenvolvendo as suas discussões.

5. Referências



ABREU, Martha, SOIHET, Raquel e GONTIJO, Rebeca (orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2007.

ALVES, Luiz Nunes. *História da Paraíba em verso*. Fortaleza, CE: BNB, 1984.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. Cultura histórica; territórios e temporalidades historiográficas. *Saeculum Revista de História*, nº 16, jan/jun, João Pessoa, PB: Departamento de História/Programa de Pós-graduação em História, 2007, p.25- 31.

CÂMARA, Epaminondas. *Datas campinenses*. Campina Grande, PB: Caravela, 1998.

CERTOU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. 2000.

COSTA, Severino Ismael da. *Caiçara...caminhos de almocreves*. João Pessoa, PB: Prefeitura Municipal de Caiçara, 1990.

DIEHL, Astor Antonio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: história e cultura histórica. *Saeculum Revista de História*, nº 16, jan/jun, João Pessoa, PB: Departamento de História/Programa de Pós-graduação em História, 2007, p.83- 102.

GOMES, Ângela de Castro. A “Cultura histórica” do Estado Novo. *Revista Projeto História*, São Paulo (16) fev. 1998 – p.121-141.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. 6ª ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1988. (Coleção Perspectivas do Homem. V. 35, série política). 444 p.

_____, *Poder política e partido*. 2ª ed. Tradução de Eliana Aguiar e organização de Emir Sader. São Paulo, SP: Brasiliense, 1992. 166 p.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence. *A Invenção das tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997. (Coleção pensamento crítico, vol. 55).

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro, RJ: DP&L, 2001. (Coleção o que você precisa saber).



MAIA, Victorino. *Reminiscências e gratidão*. Rio de Janeiro: AFE, 1979.

MOBRAL e SANTA LUZIA, Prefeitura de. *Livro do Município de Santa Luzia*. João Pessoa, PB: UNIGRAF – União Artes Gráficas, 1984. (Coleção Livros dos Municípios- 001).

MOBRAL e ESPERANÇA, Prefeitura de. *Livro do Município de Esperança*. João Pessoa, PB: UNIGRAF – União Artes Gráficas, 1985. (Coleção Livros dos Municípios- 006).

MONTEIRO, Manoel. *Nova História da Paraíba: recontada em cordel*. 4ª Ed. Campina Grande, PB; s/e. 2005.

MOZART, Fábio. *História de Itabaiana em versos: e algumas crônicas “reais”*. s/l, PB: Imprell, [2009].

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. In: *Projeto História*, São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (10) dez 1993.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira, Instrução e cultura escolar: considerações sobre cultura educacional no oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler e MARIANO, Serioja (orgs) *Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos*. João Pessoa, PB: Universitária-UFPB, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)*. Araraquara, SP: Unesp, 2009. (projeto de pesquisa)

SILVA, Manoel Luiz da. *Bananeiras: sua história seus valores*. Bananeiras, PB: Gráfica do IPÊ, 1997.

TERCEIRO NETO, *Taperoá: crônica para a sua história*. João Pessoa, PB: Editora dão UNIPÊ, 1997.

¹ Projeto Integrado de Pesquisa elaborado e coordenado pela profa. Dra. Rosa Fátima de Souza, apresentado ao CNPq para solicitação de Auxílio à Pesquisa – Edital Universal MCT/CNPq nº 15/2007. (processo nº 480462/2007-0).

² O termo “acervo” está sendo aqui compreendido como todo o legado social, cultural, político, econômico e religioso e como o patrimônio material e imaterial da Humanidade.

³ Cf. HOBSBAWM, e RANGER (1997).

⁴ Cf. Flores (2007, p.84), que utiliza essa expressão ao se referir a origem de dois intelectuais com os quais ele dialoga no seu trabalho. São eles: Terry Eagleton (europeu) e Joseph Ki-Zerbo (africano).

⁵ Essa citação foi retirada de um trecho em que a autora inicia uma discussão sobre cultura histórica no seu sentido mais amplo e não se refere à problemática educacional particularmente. Essa utilização é de minha responsabilidade. Assim desejo esclarecer que adotarei o mesmo procedimento em varias outras passagens neste texto. Informo ao nosso leitor que a partir desse momento boa parte dessas idéias já foram apresentadas no *Colóquio Nacional de Investigações Comparativas em Grupos Escolares*, ocorrido em agosto de 2007, em São Luís – MA.



⁶ Para Gramsci constitui-se um tipo ou forma de atuação do intelectual.

⁷ Sobre essa questão consultar Cultura historiográfica de Diehl (2002).

⁸ Baía da Traição hoje é um município localizado no litoral paraibano.