

Exercício da Escrita (Auto)Biográfica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmio 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 Josénio 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 Lirida 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 Fiuza 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

Charlton José dos Santos Machado
Maria Lúcia da Silva Nunes
Ajanayr Michelly Sobral Santana
O r g a n i z a ç ã o

Exercício da Escrita (Auto)Biográfica

ADENILDA BERTOLDO ALVES DE MORAIS	GIOVANNI ALVES DUARTE DE SÁ
ADRIANA DE OLIVEIRA URBAN	JEAN CARLO DE CARVALHO COSTA
AJANAYR MICHELLY SOBRAL SANTANA	JULIANA APARECIDA LEMOS LACET
ALANNA MARIA SANTOS BORGES	MANUELLE ARAÚJO DA SILVA
ALBANISA MARIA ASSUNÇÃO	MARCONDES DOS SANTOS LIMA
ALECSONIA PEREIRA ARAÚJO	MARIA JANILMA PEREIRA NOGUEIRA
ALINE RODRIGUES DE ALMEIDA	MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES
ANDRÉA FRANCO LIMA E SILVA	MARIA ZULEIDE DA COSTA PEREIRA
BRUNA GOMES DE OLIVEIRA	MARINA BLANK
CHARLTON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO	MAURICÉIA ANANIAS
DANIELA MEDEIROS DA SILVA	NADJA DIÓGENES PALITOT
DANIELLA DE SOUZA BARBOSA	NEIDE CORDEIRO DE OLIVEIRA
EDUARDO SÉRGIO SOARES SOUSA	SANDRA VERÔNICA LEITE RAMALHO
EMANUELLA SANTANA VIEIRA	SHIRLEY TARGINO SILVA
ENOQUE BERNARDO SANTOS	STELLA MARCIA DE MORAIS SANTIAGO
GABRIEL ALVES DO NASCIMENTO	THAÍS JUSSARA DE OLIVEIRA GUEDES ISIDRO
GESSICA MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA	THAYANA PRISCILA DOMINGOS DA SILVA
GILVETE DE LIMA GABRIEL	



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2019

EXERCÍCIO DA ESCRITA (AUTO)BIOGRÁFICA

© 2019 *Copyright by* Charliton José dos Santos Machado, Maria Lúcia da Silva Nunes e Ajanayr Michelly Sobral Santana (Organização)

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 – E-mail: eduece@uece.br



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmu Miessa Ruiz

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Carlos Alberto Alexandre Dantas

carlosalberto.adantas@gmail.com

REVISÃO VERNACULAR E NORMALIZAÇÃO

Ana Luiza de V. Marques

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

BIBLIOTECÁRIA: *Wendia Oliveira de Andrade*

E96 Exercício da escrita (auto)biográfica / Charliton José dos Santos Machado, Maria Lúcia da Silva Nunes, Ajanayr Michelly Sobral Santana [organizadores]. – Fortaleza: EdUECE, 2019.

398 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7826-723-0 (Digital)

1. Autobiografia. 2. Escrita de si. 3. Estudos biográficos. 4. Exercício da escrita. I. Machado, Charliton José dos Santos. II. Nunes, Maria Lúcia da Silva. III. Santana, Ajanayr Michelly Sobral. IV. Título.

CDD 920

Sumário

APRESENTAÇÃO | 9

PARTE I

BIOGRAFIAS, MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

**BIOGRAFIA À LUZ DA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 19**

Giovanni Alves Duarte de Sá

CONVERSANDO SOBRE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: ALGUNS APONTAMENTOS | 37

Stella Marcia de Morais Santiago

BIOGRAFIA E MEMÓRIA: DESAFIOS DE PESQUISAS | 53

Emannuella Santana Vieira

Charliton José dos Santos Machado

**MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL COMO RECURSO METODOLÓGICO: UMA CONCEPÇÃO
(AUTO) BIOGRÁFICA | 65**

Thaís Jussara de Oliveira Guedes Isidro

**OS GRUPOS-REFERÊNCIA GUARDIÃS DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS NA
COMUNIDADE BOCA DA MATA - RORAIMA | 92**

Gilvete de Lima Gabriel

**REFLEXÕES ACERCA DOS DESAFIOS DO USO DA OPERAÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA
NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO | 111**

Daniella de Souza Barbosa

Sandra Verônica Leite Ramalho

PARTE II
BIOGRAFIAS E MEMÓRIAS

CAIO, O FERNANDO ABREU: AS CARTAS COMO DOCUMENTOS BIOGRÁFICOS NA
CONSTRUÇÃO DO SUJEITO | 127

Andréa Franco Lima e Silva

SINUOSIDADES (AUTO)BIOGRÁFICAS: A TRAJETÓRIA DE COELHO SAMPAIO E A
COLUNA ENSINO E EDUCAÇÃO | 146

Manuelle Araújo da Silva

Maria Lúcia da Silva Nunes

HISTÓRIAS CRUZADAS: UMA PROSOPOGRAFIA DOS CENTRISTAS RAYMUNDO ASFORA
E FÉLIX ARAÚJO | 166

Ajanayr Michelly Sobral Santana

Charlilton José dos Santos Machado

INTELECTUAL EDVALDO DE SOUZA DO Ó: APONTAMENTOS DE UM DESAFIO
BIOGRÁFICO | 188

Daniela Medeiros da Silva

Jean Carlo de Carvalho Costa

**OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE JANDIRA PINTO
NOS ANOS DE 1950 | 206**

Aline Rodrigues de Almeida

Gabriel Alves do Nascimento

“O MENINO É O PAI DO HOMEM”: HISTÓRIA E MEMÓRIAS EM O ENGENHO DE ZÉ
LINS | 221

Enoque Bernardo Santos

Shirley Targino Silva

Bruna Gomes de Oliveira

CHEIRO DE PÓLVORA, PERFUME DE VIOLETA! | 238

Nadja Diógenes Palitot

Alecsonia Pereira Araújo

Eduardo Sérgio Soares Sousa

SOU, NA CÂMARA ARDENTE DA EXISTÊNCIA, A LÂMPADA VELADA: ANAYDE BEIRIZ E A ESCRITA DE SI | 257

Alanna Maria Santos Borges
Marcondes dos Santos Lima
Mauricéia Ananias

ENTRE LUZES E SOMBRAS AUTOBIOGRÁFICAS NA ESCRITA DE LÚCIA BRAGA | 275

Marina Blank
Maria Janilma Pereira Nogueira

NARRATIVA DE UMA ACADÊMICA FEMINISTA: DIOMAR DAS GRAÇAS MOTTA | 294

Adenilda Bertoldo Alves de Morais

AS PROPOSIÇÕES DE LILY LAGES NA FORMAÇÃO DA NOVA MULHER NOS ANOS DE 1930 | 310

Gessica Mayara de Oliveira Souza
Maria Zuleide da Costa Pereira

(DES)CONSTRUINDO OS TRAÇOS DE INTRIGAS NAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE ANAYDE BEIRIZ | 324

Albanisa Maria Assunção
Neide Cordeiro de Oliveira

EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA MISSIONÁRIA NA VIDA DA EDUCADORA NELLIE ERNESTINE HORNE | 344

Adriana de Oliveira Urban

CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO EM "AS CONFISSÕES" DE ROUSSEAU | 358

Juliana Aparecida Lemos Lacet

DE LUZ E DE CORES: TRAÇOS BIOGRÁFICOS DE ALEXANDRE FILHO | 377

Thayana Priscila Domingos da Silva



APRESENTAÇÃO

A coletânea que o/a leitor/a tem em mãos é resultado de uma produção coletiva envolvendo pesquisadores/as de diversas áreas de conhecimento. No Brasil, a demanda por estudos biográficos, autobiografias, escrita de si, identidade narrativa e memórias, cresceu de forma expressiva, tanto no campo acadêmico, como no ambiente comercial de produção e circulação de livros, em particular, após meados da década de 1980.

É importante ressaltar que essa perspectiva se deu no cenário de abertura provocada pela terceira geração dos Annales e das renovadas propostas de investigações de estudiosos da sociologia, etnologia e antropologia, em regra preocupados em problematizar as relações entre indivíduo, sociedade e memórias numa nova inscrição discursiva. Tais inflexões puseram em questionamento os próprios fundamentos de legitimação do discurso científico do pós-guerra, à medida que apontaram para novos objetos, problemas e abordagens em dimensões multidisciplinares.

Fala-se em uma retomada da biografia, Avelar (2013, p. 7) problematiza se, de fato, é adequado se falar em um retorno:

Entretanto podem nos causar alguma estranheza as reivindicações de um retorno da biografia, pois ela nunca deixou de ter o seu lugar

entre um público leitor ávido por conhecer os caminhos e descaminhos de trajetória singulares. Ainda que adicionemos o adjetivo histórica a essa escrita biográfica que parece retornar triunfante, poderíamos chegar à curiosa indagação: existe algo como uma biografia não histórica, ou seja, há a possibilidade de narrar uma vida abstraindo-se de alguma modalidade de ordenamento cronológico que nos situe, ainda que periféricamente, no interior de um conjunto de experiências históricas?

Os textos que compõem esta coletânea podem ser um exercício de leitura que favoreça as discussões sobre essa questão. Devido à amplitude da temática, o ponto de partida foi organizá-la em duas partes. Na primeira, intitulada “BIOGRAFIAS, MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS”, reunimos seis capítulos que focam diretamente as preocupações teórico-metodológicas.

No capítulo “BIOGRAFIA À LUZ DA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS”, Giovanni Alves Duarte de Sá traz como contribuição um debate teórico-metodológico voltado ao esforço crítico de pensar a sociologia como campo de conhecimento que pode contribuir com o método biográfico na atualidade. O autor indica como condição *sine qua non*, a necessidade de cultivar um olhar sobre si, um modo diferenciado de enxergar o outro e o próprio mundo.

Em “CONVERSANDO SOBRE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: ALGUNS APONTAMENTOS”, Stella Marcia de Moraes Santiago propõe ir além do recorte histórico da biografia e apresentar alguns apontamentos sobre a construção de narrativas biográficas por meio de uma “conversa” reflexiva acerca da prática dessa escrita.

O capítulo “BIOGRAFIA E MEMÓRIA: DESAFIOS DE PESQUISAS”, de Emannuella Santana Vieira e Charlinton José dos Santos Machado, construído no ambiente da orientação acadêmica de doutorado, parte das seguintes provocações de pesquisa: do que trata a biografia? Como a narrativa (auto) biográfica pode ser usada em estudos sobre a formação de professores em Ciências Sociais? Segundo os autores, tal perspectiva contribui de forma decisiva para obter conhecimento sobre a representação e uma possível identificação profissional com a docência que os indivíduos estabelecem durante o processo de formação inicial nas licenciaturas.

O capítulo “MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL COMO RECURSO METODOLÓGICO: UMA CONCEPÇÃO (AUTO) BIOGRÁFICA”, de Thaís Jussara de Oliveira Guedes Isidro, faz um debate sobre os desafios da pesquisa em dimensões de leituras e contribuições dos mais diversos autores, estudos e abordagens com foco na temática da história oral e da memória.

No capítulo “OS GRUPOS-REFERÊNCIA GUARDIÃS DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS NA COMUNIDADE BOCA DA MATA – RORAIMA”, Gilvete de Lima Gabriel apresenta os resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido com crianças indígenas na cidade de Pacaraima, no Estado de Roraima, na região da Amazônia. A pesquisa tomou como questão central entender o que estas crianças pensavam sobre a escola, dando ênfase aos grupos-referência, grupo familiar, grupo escolar (os professores) e o grupo comunitário, objetivando cruzar os significados que eles atribuem à educação infantil e ao ensino fundamental.

A primeira parte da coletânea encerra-se com o capítulo “REFLEXÕES ACERCA DOS DESAFIOS DO USO DA

OPERAÇÃO (AUTO) BIOGRÁFICA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, autoria de Daniella de Souza Barbosa e Sandra Verônica Leite Ramalho. Apresenta uma discussão do método (auto) biográfico enquanto uma perspectiva metodológica no campo da História, através do uso das histórias de vida/(auto)biografias de sujeitos escolares. De forma mais específica, as autoras se debruçam no campo da História da Educação, como uma alternativa para se entender as implicações da cultura escrita e da narrativa (auto) biográfica na formação e profissão docente.

A segunda parte da coletânea, intitulada “BIOGRAFIAS E MEMÓRIAS”, reúne 15 trabalhos voltados às pesquisas do gênero (auto) biográfico, a partir de relatos, narrativas e memórias de homens e mulheres, tomados como objetos/ sujeitos da investigação.

O primeiro capítulo, “CAIO, O FERNANDO ABREU: AS CARTAS COMO DOCUMENTOS BIOGRÁFICOS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO”, autoria de Andréa Franco Lima e Silva, aprofunda a investigação sobre as cartas do referido escritor como fonte documental de investigação. No estudo, as missivas são analisadas como confissões íntimas e retratos de tempos e lugares, em seus contextos históricos e sociais, ou seja, parte de uma época e de um lugar, que é a trajetória humana.

No capítulo “SINUOSIDADES (AUTO) BIOGRÁFICAS: A TRAJETÓRIA DE COELHO SAMPAIO E A COLUNA ENSINO E EDUCAÇÃO”, autoria de Manuelle Araújo da Silva e Maria Lúcia da Silva Nunes, traz como questão central a presença do referido intelectual e educador e traços de uma trajetória biográfica a partir da Coluna Ensino e Educação, do jornal Gazeta de Notícias, de Fortaleza. O estudo é mobilizado a partir das seguintes indagações: quais são os traços biográficos desse autor que atravessou a ponte do passado

aos dias atuais como anônimo? De que forma esses elementos reminiscentes foram utilizados para legitimar a sua atuação impressa?

O terceiro capítulo, “HISTÓRIAS CRUZADAS: UMA PROSOPOGRAFIA DOS CENTRISTAS RAYMUNDO ASFORA E FÉLIX ARAÚJO”, autoria de Ajanayr Michelly Sobral Santana e Charliton José dos Santos Machado, propõe uma discussão sobre as atuações, enquanto estudantes, dos políticos Raymundo Asfora e Félix Araújo, que atuaram no Centro Estudantil Campinense – CEC, entre os anos de 1947 a 1950, na cidade de Campina Grande/PB. Os autores apontam como perspectiva discutir essas atuações, inseridas na organização do movimento estudantil campinense, a partir do método prosopográfico, para analisar esses perfis biográficos e as trajetórias estudantis dos referidos centristas.

O capítulo INTELECTUAL EDVALDO DE SOUZA DO Ó: APONTAMENTOS DE UM DESAFIO BIOGRÁFICO, autoria de Daniela Medeiros da Silva e Jean Carlo de Carvalho Costa, traz como questão central reconstruir a trajetória intelectual deste educador, como criador e ator engajado no cenário de luta intelectual das elites na cidade de Campina Grande/PB.

No capítulo cinco, “OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE JANDIRA PINTO NOS ANOS DE 1950”, Aline Rodrigues de Almeida e Gabriel Alves do Nascimento propõem apresentar os escritos e as representações da referida educadora paraibana, tomando como fontes suas publicações nos anos de 1950 a 1960, no Jornal O Norte, órgão de imprensa comercial do Estado, como ponto de partida para se pensar outras possibilidades de educação pautada na emancipação dos sujeitos, naquele contexto histórico de redemocratização do Brasil.

No capítulo “O MENINO É O PAI DO HOMEM”: HISTÓRIA E MEMÓRIAS EM O ENGENHO DE ZÉ LINS, autoria de Enoque Bernardo Santos, Shirley Targino Silva e Bruna Gomes de Oliveira Dornelas, a partir da perspectiva da Nova História Cultural, os autores propõem trabalhar o documentário “O engenho de Zé Lins”, do cineasta e professor universitário Vladimir Carvalho, como fonte para desvelar a vida e obra de Zé Lins, através dos discursos de dois grupos sociais distintos.

Em “CHEIRO DE PÓLVORA, PERFUME DE VIOLETA”, Nadja Diogénes Palitot, Alecsonia Pereira Araújo e Eduardo Sérgio Soares Souza analisam a AÇÃO PENAL DE N. 460 do ano de 1982 da Comarca de João Pessoa, Primeira Vara Criminal. Trata-se de um estudo do Processo Criminal que apurou o homicídio da poetisa e escritora Violeta Formiga, pelo marido e advogado, Antônio Olímpio Rosado Maia.

O capítulo “SOU, NA CÂMARA ARDENTE DA EXISTÊNCIA, A LÂMPADA VELADA: ANAYDE BEIRIZ E A ESCRITA DE SI”, autoria de Alanna Maria Santos Borges, Marcondes dos Santos Lima e Mauricéia Ananias, propõe apreender a trajetória de vida da educadora e feminista paraibana perscrutando nas fontes da pesquisa as cenas que permitiram desenhar uma escrita de si, através das memórias da sociedade nacional, sobretudo paraibana, e da rememoração realizada no teatro e no cinema que se transformaram em armas de lutas, de produção de outras verdades discursivas sobre a referida personagem.

No capítulo “ENTRE LUZES E SOMBRAS AUTOBIOGRÁFICAS NA ESCRITA DE LÚCIA BRAGA”, as autoras Marina Blank Virgílio da Silva e Maria Janilma Pereira Nogueira analisam a obra autobiográfica “Tempo de viver, tempo de contar”, publicada em 1996, buscando compreender como a narrativa de Lúcia Navarro Braga constrói o si como sujeito

biográfico, a partir de falas, silêncios, luzes e sombras da referida obra.

Adenilda Bertoldo Alves de Moraes, no capítulo “NARRATIVA DE UMA ACADÊMICA FEMINISTA: DIOMAR DAS GRAÇAS MOTTA”, propõe discorrer sobre a vida da educadora Diomar das Graças Motta, tendo como objetivo principal visibilizar, através da narrativa (auto)biográfica, a inserção desta educadora nos estudos de gênero na Instituição de Ensino Superior onde atua.

Em “AS PROPOSIÇÕES DE LILY LAGES NA FORMAÇÃO DA NOVA MULHER NOS ANOS DE 1930”, as autoras Gessica Mayara de Oliveira Souza e Maria Zuleide da Costa Pereira desenvolvem reflexões em torno do discurso sobre a mulher nos anos de 1930, em específico, as propositivas em torno da condição materna que, desde o Império até a almejada República, era reforçada ideologicamente pela medicina como vocação feminina de ordem afetiva, tomando como personagem central a educadora e intelectual Lily Lages.

No capítulo “(DES) CONSTRUINDO OS TRAÇOS DE INTRIGAS NAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE ANAYDE BEIRIZ”, as autoras Albanisa Maria de Assunção e Neide Cordeiro de Oliveira refletem sobre a escrita biográfica, tendo como fonte as narrativas de vida da intelectual e feminista paraibana Anayde Beiriz. No estudo buscam perscrutar e comparar as memórias sobre a referida personagem na escrita do historiador José Joffly e no filme da cineasta Tizuka Yamazaki.

No capítulo “EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA MISSIONÁRIA NA VIDA DA EDUCADORA NELLIE ERNESTINE HORNE”, a autora Adriana de Oliveira Urban tem como objetivo abordar a trajetória professoral da educadora canadense radicada na Paraíba, citada no título, num recorte temporal que se inicia em 1934, quando ela chega a este estado, até

1968, seu último ano como diretora da instituição que fundou, o Instituto Bíblico Betel, um educandário para moças protestantes.

Juliana Aparecida Lemos Lacet, em “CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO EM “AS CONFISSÕES” DE ROUSSEAU”, apresenta um esboço das impressões sobre a autobiografia de Rousseau, em sua obra “As Confissões”.

Por fim, encerra-se o livro com o capítulo “DE LUZ E DE CORES: TRAÇOS BIOGRÁFICOS DE ALEXANDRE FILHO”, em que a autora Thayana Priscila Domingos da Silva debruça-se sobre a trajetória artística de Alexandre Filho, numa perspectiva de relacionar suas produções com os caminhos da vida do referido artista, cuja obra foi desenvolvida sem conhecimento técnico ou acadêmico da arte ou pintura, uma vez que aquele não frequentou escolas de arte, mas criou obras de reconhecido valor artístico que alcançaram até mesmo a dimensão internacional.

Portanto, como o/a leitor/a pode observar, a coletânea EXERCÍCIOS DA ESCRITA (AUTO)BIOGRÁFICA apresenta-se como mais um produto de interlocução e esforços coletivos liderados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBBR/GT-PB e visa contribuir com a socialização dos conhecimentos partilhados nesta obra.

Boa leitura!

AVELAR, Alexandre de Sá. Apresentação do “Dossiê” História e Biografia. In: *História Social*, Campinas, nº 24, p. 7-14, jan./jun. 2013.

Organização.

PARTE I

Biografias, Memórias e Perspectivas Metodológicas





BIOGRAFIA À LUZ DA PERSPECTIVA SOCIOLOGICA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

GIOVANNI ALVES DUARTE DE SÁ

Bacharel em Jornalismo pela UFPB; Mestre em Comunicação e Culturas Midiáticas pela UFPB. Doutorando em Sociologia pela UFPB.

E-mail: giovannialvesduarte@gmail.com

Compreender-se, enquanto biógrafo ou como um iniciado no universo da investigação biográfica é um exercício que vai muito além da mera imersão nos rituais e estratégias de pesquisa exigidas pelo campo, como a absorção de técnicas de escrita, seleção de fontes e contextualização de fatos. É preciso, antes de tudo, cultivar um olhar sobre si, um modo diferenciado de enxergar o outro e o mundo, numa postura que se constrói advinda de um processo gradual de autodescoberta fruto de, como diria Vavy Pacheco Borges (2012, p. 85), um perene jogo de espelhos “pois falar do outro é falar de si”.

É justamente sobre esse olhar, essa maneira de observar a vida cotidiana que queremos nos deter neste artigo, pois há incontáveis formas de se enxergar as pessoas, suas relações e trajetórias. É possível ver um biografado a partir de uma perspectiva política, histórica, poética, psicológica, econômica, social. O olhar molda a compreensão da realidade e nos oferece enquadramentos específicos sobre como podemos nos deter ou expandir as nossas próprias visões de mundo. O fazer biográfico se torna, assim, um bom exercício de autoconhecimento (BORGES, 2012) que pode ser aprimorado com o apoio, por exemplo, da sociologia.

A contribuição do olhar sociológico ao fazer biográfico é o principal argumento da presente reflexão, que está longe de querer impor uma necessidade ontológica dessa perspectiva à prática da biografia, e mais interessada em tentar expor a importância dessa ciência social para o aprimoramento da pesquisa no campo em questão. Peter Berger

(2001) explica que sociologia é menos uma ação e mais uma maneira de se compreender o mundo. Uma forma de percepção que por vezes nos apresenta possibilidades de reinterpretar de nossas próprias relações cotidianas e que fornece sentidos críticos das condicionantes históricas e sociais de nosso tempo.

Ele ilustra essa maneira de ver como o olhar de um detetive apaixonado pela investigação, um olhar curioso e sempre disposto a penetrar nas frestas do cotidiano, a buscar as sombras e nunca se conformar com o que está dado, pronto, lapidado e primoroso como a fachada de um prédio. É um olhar que se interessa mais pelo entendimento das forças que sustentam tal fachada e que nos impele a bisbilhotar pela fechadura da porta e a se interessar pelos bastidores do teatro social em que vivemos.

Segundo Berger (2001, p. 31), “[...] o fascínio da sociologia está no fato de que sua perspectiva nos leva a ver, sob nova luz, o próprio mundo em que vivemos. Isto constitui uma transformação da consciência” que, aliada ao fazer biográfico, pode aprimorar a integridade científica dos trabalhos do gênero pois, como reforça o autor, a descoberta sociológica não se trata do ânimo de encontrar um dado inovador, mas da excitação de assistir à transformação daquilo que lhe é familiar.

Corroborando este sentido, Zygmunt Bauman e Tim May (2010, p.186) afirmam que “[...] a sociologia ilumina os meios pelos quais conduzimos nossas vidas e também questiona tal adequação com a produção de estudos e pesquisas que incitam e desafiam a imaginação”. Em outras palavras, o olhar sociológico conduz a um processo de pensar que nos leva a compreender as lógicas humanas além de sua aparente normalidade e naturalidade.

Entre o futuro e as experiências do passado e do presente, “[...] jaz um espaço que o pensar sociologicamente ilumina e a partir do qual podemos aprender mais sobre nós mesmos, os outros e as relações entre nossas inspirações, ações e as condições sociais que criamos e nas quais vivemos” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 200). O olhar da sociologia conduz a essa tentativa de autocompreensão tal qual o fazer biográfico potencialmente se predispõe a encarar.

Para não se perder dentro deste processo de desvelamento é preciso o uso de lentes que ora aproximem o nosso olhar dos fatos e do microcosmo da ação, ora nos ajudem a ter uma dimensão mais ampliada dos conflitos, lógicas de poder, dominação e controle que a perspectiva sociológica nos oferece a partir do estudo da vida de alguém. Algumas destas lentes de interpretação iremos apresentar aqui.

À luz do olhar sociológico, fortalece o estudo biográfico, como diria Durval Muniz Albuquerque Júnior (2012), a compreensão das regras sociais, culturais, institucionais e linguísticas em que os sujeitos estão imersos. Não no sentido de exaltar as singularidades de suas vidas, mas principalmente de enxergar e descrever regularidades, padrões e assim desconstruí-los para pôr em dúvida o encantamento e o heroísmo de tais trajetórias.

Quando advogo que a sociologia, e mesmo outras ciências sociais [...] podem nos fornecer modelos narrativos e heurísticos mais condizentes com a forma como pensamos a questão do sujeito, do indivíduo e do biografado hoje, estou pensando nas mudanças pelas quais a própria escrita biográfica passou nas últimas décadas, em que parece se aproximar mais do caráter sincrônico e estrutural da prosopogra-

fia, do que da narrativa historicista, continuísta, teleológica, cronológica e individualista que marcava as narrativas biográficas tradicionais (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31).

A sociologia surge, portanto, como parceira da perspectiva biográfica, oferecendo apoio epistemológico e colocando à disposição o seu olhar para que o pesquisador da área recupere tramas sociais e multiplicidades temporais que envolvem um sujeito particular. Neste exercício, ao passo que se dá abertura a um processo de autoavaliação metodológica, o biógrafo tende a enxergar a si mesmo como em um espelho e ver refletido nele antigos e novos valores, crenças remodeladas sob a égide de um espírito crítico.

Uma imaginação perturbadora

De que maneira o olhar sociológico pode contribuir para a perspectiva biográfica? Wright Mills (1982, p. 11) lembra que as pessoas não entregam, geralmente, os altos e baixos que enfrentam no seu dia a dia a uma avaliação conjuntural, por isso não acabam percebendo o jogo que se delineia “[...] entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e mundo”. O autor sugere, como um ponto de partida para tal despertar, o processo de cultivo de uma imaginação sociológica que pode ser acessada por qualquer um, mas a partir de uma mudança de postura advinda de uma autor-reflexão.

Segundo Mills, essa imaginação capacita seu possuidor a compreender o processo histórico mais amplo, em termos do seu significado para vida íntima. Um dos primeiros resultados desse exercício é a noção de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e a do outro se

localizando dentro de seu período. A imaginação sociológica nos permite compreender “[...] a história e a biografia e as relações entre ambas dentro na sociedade [...]. Nenhum estudo social que não volta ao problema da biografia, da história e de suas interligações dentro de uma sociedade completou a sua jornada intelectual” (MILLS, 1982, p. 12).

A imaginação sociológica, assim, nos leva a perturbações existenciais e indagações que já foram formuladas por diversos cientistas sociais do passado e do presente, tais como: que forças sociais de controle e dominação estão por trás das relações humanas? Por que da manutenção ou transformação de certas lógicas? Quais as características principais de tal período histórico? O que o difere de outros contextos em outros lugares? Que modos de vida derivam desses contextos ou que modos não predominam? Quais são os valores aceitos em determinado período e de que modo eles atuam na conservação de certas lógicas de poder?

Tal postura crítica reacende o argumento de Peter Berger (2001, p. 77), quando diz que a investigação sociológica, dentro de um estudo biográfico, tem poder de alternar sistemas de significados quebrando certas narrativas hegemônicas, o que o autor chama de “alternação”, o exercício de encarar a vida de um biografado pelo caminho diferente do que já existe. Ainda segundo Berger (2001, p. 77) “[...] ao interpor a cada momento a irritante pergunta *quem disse?*, a perspectiva sociológica introduz um elemento de moderado ceticismo que tem a utilidade imediata de oferecer alguma proteção, pelo menos contra o perigo de uma conversão demasiadamente fácil.” São algumas das perguntas que podem auxiliar o meticuloso trabalho do fazer biográfico, bem como orientar qualquer pessoa disposta a incorporar o espírito crítico da imaginação sociológica no dia a dia.

Não queremos dizer que esta é uma tarefa fácil, pois toda tomada de consciência requer esforço, crise e até certo ponto um grau inevitável de frustração, pois procurar respostas para essas e outras questões faz parte de um processo que, tanto no âmbito da biografia como da sociologia, pode fatigar. No entanto, esse exercício alimenta um impulso biográfico que, na descrição de Vavy Pacheco (2012, p. 85), é o eterno movimento de busca em conhecer o outro “[...] tarefa que leva anos e exige atração e empatia para a prolongada presença da pessoa em nossa vida (seja ela viva ou morta) ”.

A imaginação sociológica, nesse contexto, pode impulsionar o pesquisador biográfico a captar o que está acontecendo no mundo e entre as pessoas, nos indicando pontos de cruzamento da biografia e da história dentro do mundo social (MILLS, 1982). Em resumo, ainda acompanhando Wright Mills, a ciência social trata de problemas de biografia, história e de seus contatos dentro das estruturas sociais. Assim, a biografia, a sociedade e a história são três campos que devem agir unidos orientando os estudos das relações humanas.

Estes apontamentos nos levam quase que instintivamente a indagar: é possível uma biografia eminentemente sociológica? É preciso falarmos em biografia sociológica? Se a resposta for condizente, quais características a diferencia de outros trabalhos ditos biográficos? Por que ao consagrar a trajetória de vida de Mozart, Norbert Elias (1995) cunhou “sociologia de um gênio” e não a “biografia de um gênio”? As pistas para essas perguntas podem derivar justamente da imaginação sociológica e do olhar específico que tem esta disciplina.

Bauman e May (2010, p. 13) argumentam que a sociologia possui códigos próprios de interpretação do mundo

e “[...] se distingue por observar as ações humanas como elementos de figuras mais amplas [...], os sociólogos se perguntam que conseqüências isso têm para os atores humanos”. Dito em outras palavras, enquanto a biografia é uma ação sobre o mundo, a perspectiva sociológica é uma percepção alargada dele e das pessoas, amparada numa busca de compreensão a partir de redes de relações e de, como diria Elias (2008), teias de interdependência.

Por isso e, porque, não importando o que façamos, somos dependentes dos outros, poderíamos dizer que a questão central da sociologia é: como os tipos de relações sociais e de sociedade em que vivemos têm a ver com as imagens que formamos uns dos outros, de nós mesmos e de nosso conhecimento, nossas ações e suas conseqüências? [...] Logo podemos concluir que aprender a pensar com a sociologia é uma forma de compreender o mundo dos homens que também abre a possibilidade de pensá-lo de diferentes maneiras (BAUMAN; MAY, 2010, p. 13).

Do ponto de vista do trabalho biográfico, essa perspectiva nos parece fundamental para enriquecimento crítico da pesquisa. Tentar perceber a vida de um biografado a partir de redes de interdependência mútua seria um passo interessante para se aguçar um olhar e imaginação sociológica. Neste ponto de vista, estes são mecanismos que podem contribuir no trabalho de esquivar, durante o fazer biográfico, das armadilhas de uma descrição linear da vida, postura que tende à produção daquilo que Bourdieu (2008) chamou de ilusão biográfica. Em outras palavras, o olhar e a imaginação sociológica pode evitar a tentação da narrativa unidire-

cional, isto é, àquela que contém somente o percurso cronológico bem orientado da vida, distante das crises temporais, percalços, conflitos e angústias próprias do contexto em que viveu o personagem pesquisado.

É o que leva Vavy Pacheco Borges (2006, p. 224) a indagar: “[...] como trabalhar com o contínuo e o descontínuo, como pensar as diferentes temporalidades? [...] Uma cronologia linear realmente existe em nossas vidas, mas também há um embaralhar contínuo em nossa mente [...], como trabalhar com isso?”. Para responder tais questionamentos, ela mesma propõe um método:

Uma forma que me parece bem instigante é organizar a narração seguindo os passos da pesquisa ou pelo menos mencionar o percurso realizado na pesquisa, ou seus momentos, nem que seja de forma intermitente, ao longo da narração. Essa maneira de expor deixa bem evidente como se constrói o trabalho do historiador e bem clara a presença e forma de ser do sujeito que a construiu (BORGES, 2006, p. 225).

Ainda, diante o risco de cair na falsificação do eu, presente geralmente em narrativas lineares oficiais, parece-nos, com isso, que o mais instigante desafio do biógrafo, seja ele historiador ou não, é aprender a pensar com a ajuda da sociologia. Aqui estamos longe de sermos entusiastas ao ponto de não reconhecermos que este campo seja isento de limitações e falhas. Daniel Bertaux (1980 apud MONTAGNER, 2007, p. 250), por exemplo, é um dos que criticam a sociologia como limitadora da percepção do mundo vivido, “[...] pois para ele a disciplina tende a esmagar o sujeito sob o peso de procedimentos técnicos e metodológicos, ou tende a gerar uma teoria sobre o social sem considerar o que dizem

os indivíduos”. Como Bertaux, existem dezenas de outros olhares críticos sobre o fazer sociológico.

Porém, nosso interesse aqui é de chamar a atenção mais para o nível do sensível, do inteligível e do heurístico que a perspectiva sociológica pode evocar, e menos para a aplicabilidade de um modelo rígido de investigação próprio do campo sociológico a ser instrumentalizado pela pesquisa biográfica. A imaginação sociológica, como discutida neste tópico, tem a pretensão de contribuir com os estudos biográficos alargando um debate que já permeia o campo sociológico há séculos e que pode aprimorar a escrita de novas biografias.

Falamos aqui da querela clássica entre indivíduo e sociedade. Do ponto de vista do biográfico, autores debatem com propriedade sobre a necessidade de haver um equilíbrio entre sujeito e contexto social. Acrescenta-se a inquietação de Alexandre de Sá Avelar (2007) quando indaga a respeito de como escrever um relato que não seja uma repetição da velha biografia evidenciando a potência multidisciplinar deste gênero. As chamadas novas biografias, diz ele, diferem das tradicionais por tratarem de partir de personagens para então acessar questões mais amplas. O indivíduo, assim, é parte do contexto e não algo singular e acima dele. Esse método, complementa Avelar (2007, p. 53), evita o erro de tratar indivíduo e contexto “[...] como entidades constituídas e estabelecidas”.

A percepção do biografado como integrante de um todo oferece uma nova perspectiva para o problema das biografias tradicionais a partir de uma relação dialética (AVELAR, 2007). Do ponto de vista do olhar sociológico, este debate pode ser aquecido com o apoio de Norbert Elias (2008, 1994, 2001) e Pierre Bourdieu (1989, 1998, 2008), como tentaremos demonstrar ao longo das próximas páginas.

Um convite metodológico

Concordando que “[...] as biografias recentes têm se preocupado em transcender o mero estudo individual para problematizar sobre questões mais vastas” (AVELAR, 2007, p. 57) e admitindo a necessidade de se evitar os riscos de somente “[...] explicar o indivíduo pelo contexto, ou de forma inversa, reduzir o social ao individual” (SCHMIDT, 2002, p. 27), este debate nos parece mais íntegro se interpretado, primeiramente, a partir da sociologia figuracional de Elias.

A lente de interpretação deste sociólogo tem força para nos levar a compreender as lógicas conjunturais e psicológicas que permeiam a vida de um biografado sob o ponto de vista de uma abordagem relacional, dinâmica e processual. Para Elias, o olhar sociológico apresenta possibilidades de desmistificar lógicas e ordens que estão cristalizadas no senso comum. Deflagrar esse desvelamento é ter uma noção precisa de que cada “[...] indivíduo está ligado aos outros por um fenômeno de dependência recíproca”. (ELIAS, 2001, p. 56).

Este autor conseguiu, metodologicamente, perceber que as interações entre as pessoas dão acesso a configurações específicas que deságuam em teias maiores de conexões com o todo, o que o levou a compreender as relações humanas não a partir da dicotomia indivíduo/sociedade, mas de um jogo de forças que ora se anulam, ora se constroem, ora se fortalecem, se repelem e se rearticulam. Elias argumenta que em nosso dia a dia somos confrontados pela possibilidade de criarmos ou não uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, por um lado, e por outro, as exigências feitas a cada indivíduo pelo coletivo.

Mas, ao pensarmos calmamente no assunto, logo se evidencia que as duas coisas só são possíveis juntas: só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode existir uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito. A dificuldade parece estar em que, nas ordens sociais que nos apresentam, uma das coisas sempre leva a pior [...] parece haver sempre um conflito considerável, um abismo quase intransponível para a maioria das pessoas implicadas. (ELIAS, 1994, p. 17).

Para o autor, a sociedade é, portanto, fruto de uma rede de relações e negociações onde o entrelaçamento das dependências das pessoas entre si liga uns aos outros a um tecido figuracional maior. Por isso não deve existir mais possibilidade, falando agora do ponto de vista do fazer biográfico, de construção de personagens singulares. Isto é, de biografados isolados, longe de redes de convivência entre pessoas nas mais variadas esferas, seja na família, igreja, escola, trabalho, botequim, hospital.

Para Elias, é a partir destas teias de relações que se pode acessar estruturas e contextos, ou como bem ilustra Vavy Pacheco (2006, p. 222): “[...] o ser humano existe somente dentro de uma rede de relações. Assim, algumas coordenadas devem ser levadas em conta pelo pesquisador: deve-se atentar para os condicionantes sociais do biografado, o grupo ou os grupos que ele atuava”. Assim, com base no modelo figuracional eliasiano, é possível que as chamadas novas biografias exercitem um olhar sociológico para identificar,

metodologicamente, sujeitos interdependentes no percurso de vida dos personagens que estudam.

O conflito, as lutas e as tensões que nascem do âmago desta visão relacional são um rico substrato de pesquisa rumo a questões conjunturais. À guisa de sugestão de prática de pesquisa biográfica, concordamos com Vavy Pacheco Borges (2006, p. 221) quando argumenta que “[...] esquemas de parentescos e árvores genealógicas”, as quais também fazem parte do arcabouço metodológico da sociologia, “[...] ajudam na ordenação e na compreensão de fatos de uma vida”, e poderiam servir de iniciação ao método de Elias.

De outro modo, a concepção relacional imanente ao modelo eliasiano está imersa numa rede de causas e efeitos que também nos convida a entender a perspectiva biográfica a partir da noção de trajetórias de vida, conceito que reforça o debate biográfico-sociológico aqui proposto, dessa vez, com a contribuição de Pierre Bourdieu (1989, 1998, 2008). Quando Bourdieu fala na compreensão de um personagem a partir de sua trajetória é na dimensão que o olhar sociológico pode contribuir com o fazer biográfico metodologicamente a partir da observação das posições sociais que o biografado ocupou no decurso de sua vida e nos campos específicos em que se deu a sua atuação.

Justamente devido ao cultivo deste olhar sociológico, Montagner (2007, p. 251) escreve que “[...] do ponto de vista de Bourdieu, há uma grande diferença entre o seu conceito de biografia e a maneira como este é comumente empregado”. Bourdieu alerta para o perigo da biografia construída como história de vida, técnica observada em trabalhos biográficos e autobiográficos que contemplam uma constância de fatos concatenados harmonicamente. Daí decorre a ilusão biográfica. A partir do substrato conceitual deste sociólogo, a

noção de trajetória pode contribuir com o fazer biográfico quando se investiga o personagem observando o seu *habitus*¹. As trajetórias seriam, portanto, o resultado construído de um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias (BOURDIEU, 1998).

Detalhando mais o conceito, Bourdieu, reflete que uma trajetória é produto da objetivação das relações entre agentes e as forças presentes no campo. Nessa dinâmica, a trajetória torna-se o movimento dentro deste lugar que está em constante transformação. A biografia à *la* Bourdieu “[...] independe do indivíduo, está ligada ao conceito de agente operando em um campo de forças, muitas vezes sem atinar para o sentido real de sua ação, em um conjunto mais vasto de caminhos possíveis a sua geração” (MONTAGNER, 2007, p. 256). Essa perspectiva impulsiona o olhar do biógrafo para o terreno fértil da investigação prosopográfica como um método apurado e, ao nosso olhar, mais coerente de investigação social.

Em outros termos, a partir da biografia coletiva seria mais profícuo desvelar estruturas de dominação e poder simbólico (BOURDIEU, 1989) submersos na aparente singularidade do sujeito, porque se pretende ir muito além dele.

Assim, o método prosopográfico preenche plenamente a exigência metodológica de Bourdieu de substituir a poeira das histórias individuais por famílias de trajetórias intrageracionais. [...] A construção dessas famílias de trajetórias pressupõe um trabalho de análise

¹ Habitus, sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 1998).

apurado e um aporte teórico bem fundamentado, baseando-se em dois pontos centrais: a existência de farto material documental de cunho biográfico e a realização de uma exaustiva análise deste corpus (MONTAGNER, 2007, p. 259).

Acreditamos que uma prosopografia, aliada aos modelos sociológicos de interpretação, pode ir muito além do mero desvelo das forças estruturais por trás das relações humanas. Por isso, concordamos com Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012, p. 37) quando diz que a prosopografia tem força para visualizar “[...] não só as estruturas que sustentam um dado relato biográfico, mas permite divisar as estruturas sociais da qual ele provém e da qual quer ser um testemunho, uma memória”. Dialogando com Elias e Bourdieu, reforça Durval Muniz o sentido deste debate, dizendo que recorrer ao prosopográfico como ferramenta metodológica leva à superação do que chamou de mística do indivíduo.

Em seus próprios termos, a prosopografia permite recolocar a questão do indivíduo nas novas narrativas “[...] sem que se recaia na pressuposição de que estão, conscientemente e racionalmente, como seres livres de qualquer constrangimento estrutural e social”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 37). E com o apoio do olhar, da imaginação e de ferramentas próprias do campo sociológico, o fazer biográfico tende a se fortalecer dada a relevante dimensão interdisciplinar própria do projeto conceitual que a constitui.

Considerações finais

Este artigo foi um esforço crítico no sentido de pensar como a perspectiva sociológica pode contribuir com o mé-

todo biográfico. À guisa de provocação, poderíamos ter traçado aqui aproximações e diferenças na construção de um modelo de biografia com e sem o apoio da sociologia. Mas o resultado deste exercício resultaria em um mapeamento de especificidades quase como um manual deontológico sobre como proceder no campo de pesquisa. E este não é o objetivo da presente reflexão.

Cientes das limitações, falhas e inconsistências científicas próprias do campo sociológico, tentamos sim defender, e não se sabe se com o devido entusiasmo, a importância desta disciplina para o aprimoramento do fazer biográfico. Para isso, demonstramos a importância de se cultivar um olhar crítico, de constante indagação sobre as relações que nos cercam e que pode nos auxiliar no processo gradual da imaginação sociológica. Também arriscamos construir indagações metodológicas a partir do pensamento de autores renomados do campo.

O fato é que este breve esforço teve mais a pretensão de lançar questionamentos, estimular um debate e compartilhar inquietações próprias do fazer científico, do que apresentar-se como uma bula lapidada por um saber estabelecido nos cânones acadêmicos. Muito pelo contrário. Aqui propomos um debate contínuo sobre o olhar sociológico e o fazer biográfico tendo, talvez, uma pretensa certeza: a de que sociologia e biografia devem estar sempre dispostas a trocar sinapses epistemológicas em favor do aprimoramento de ambas.

No que poderia acarretar, do ponto de vista da pesquisa biográfica, a ausência de diálogo com o modo de ver o mundo da Sociologia? Quem sairia perdendo com o distanciamento destas propostas de estudo? Haverá de fato um fazer biográfico menos ou mais sociológico? Sobrariam ven-

cedores e vencidos neste jogo de espelhos? Eis aqui um bom exercício de imaginação crítica para futuras reflexões.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. O significado das pequenas coisas: história, prosopografia e biografemas. In: AVELLAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (Orgs.). *Grafia de Vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

AVELAR, Alexandre de Sá. A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas. In: *Oralidades: Revista de História Oral / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo*, São Paulo, ano 1, n. 2, jul. /dez. 2007.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas*. Uma visão humanística. Petrópolis: Vozes, 2001.

BERTAUX, Daniel. L'approche biographique: as validité méthodologique, ses pontetialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, v. LXIX, n. Histoires de vie et vie sociale, p.197-225, jul./dez. 1980.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla B (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 203-233.

BORGES, Vavy Pacheco. Nas pegadas de um leão: notas de pesquisa sobre a vida de Ruy Guerra. In: AVELLAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (Orgs.). *Grafia de Vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Diefel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. 9ª ed. Campinas: Papi-rus, 2008.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, Norbert. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ELIAS, Norbert. *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MILLS, Wright C. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. In: *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº. 17, p. 240-564, jan./jun. 2007.

SCHMIDT, Benito Bisso. *O patriarca e o tribuno: caminhos, encruzilhadas, viagens e pontes de dois líderes socialistas – Francisco Xavier da Costa (187?-1934) e Carlos Cavaco (1878-1961)*. 2002. 625f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2002. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280230>>. Acesso em: 1 ago. 2018

CONVERSANDO SOBRE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: ALGUNS APONTAMENTOS

STELLA MARCIA DE MORAIS SANTIAGO

Graduada em Pedagogia pela UFPB. Mestre em Educação pela UFPB. Doutoranda em Educação pela UFPB. Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

E-mail: stellammsantiago@yahoo.com.br

“[...] tenho como objetivo devolver à sociedade o produto de minhas pesquisas; já na porta do elevador, afirmei a Ruy haver em mim um cuidado para não querer consumir sua vida como um produto (evitando aquilo que ocorre por vezes hoje em dia, nas relações humanas em geral e em especial em algumas relações biográficas). Não encaro a vida de outrem como objeto que se possa expor e vender sem considerações éticas”.
(BORGES, 2012, p. 89).

Introdução

Início este texto trazendo as reflexões de Vavy Pacheco Borges (2012), compreendendo-as como pertinentes a quem se propõe o trabalho com biografias. A referida autora declara ter se deparado com o objeto mais difícil e importante de sua trajetória enquanto pesquisadora e biógrafa, a personagem Ruy Guerra, dada a complexidade na construção de sua narrativa biográfica.

Partindo do exercício necessário de acesso a memória da (o) biografada (o), aquela (e) que biografa cabe assumir posições que serão determinantes para seu trabalho, desde a escolha de quem será biografada (o) até a escolha do que dizer e como o fazer sobre a (o) mesma (o). Isto requer uma postura de respeito a história do sujeito, bem como o adentrar – junto com este (a) – aos recônditos de suas lembranças, que se tornarão memórias, não se furtando em abrir um

pouco mais as frestas do vivido recordável, para isto, utilizando-se de estratégias apropriadas na tarefa de colher e recontar histórias, como é observado em *Norbert Elias por ele mesmo* (ELIAS, 2001) – ao responder as perguntas de seus interlocutores, que não se furtaram em buscar uma narrativa mais sensível do biografado, subvertendo com os modelos clássicos de biografia.

Nesse sentido, faz-se necessário ir além da prática das biografias clássicas e tradicionais que trabalhavam o sujeito pelo próprio sujeito e os acontecimentos históricos como algo estático, pontual, como “[...] uma tradição biográfica estabelecida [...], com modelos que associam uma cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas” (LEVI, 2006, p. 169).

Compreendo que transcorrer a história vivida pelos sujeitos, tratar do todo complexo que circunda, ou circundava, em um dado momento a personagem, traçando caminhos a partir das lentes do viver de outrem, tornando-os compreensíveis pela escrita biográfica – por meio do alinhavo de retalhos da memória do vivido, é parte do exercício de biografar, do fazer biográfico.

Assim, o presente texto não se propõe a debruçar-se sobre o recorte histórico da biografia, mas a apresentar alguns apontamentos sobre a construção de narrativas biográficas por meio de uma “conversa” reflexiva acerca da prática dessa escrita

Sobre a narrativa biográfica

Avelar (2007) menciona o quanto este olhar para as trajetórias individuais vem estimulando a escrita de Biografias, por meio de uma abordagem diferente, do particular para o

coletivo, a partir das trajetórias de vida dos sujeitos, discutindo sobre as incursões sociais, políticas, históricas, econômica e cultural de seu tempo, para assim “[...] demonstrar as tensões existentes entre a ação humana e as estruturas sociais, colocando o personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando a história o caráter de um processo com sujeito” (ROJAS, 2000, p. 23 apud AVELAR, 2007, p. 48).

Esta multiplicidade de trajetórias/percursos enriquece o olhar sobre pessoas, acontecimentos, fatos e descortina vertentes das temporalidades tidas como absolutas. Avelar afirma que

Ao conceber a biografia como a reconstrução da vida de uma pessoa, levando em conta os graus de liberdade que esta dispõe e sua inserção em contextos múltiplos, deve-se indagar, portanto, a despeito de como escrever um relato que não seja uma repetição da velha biografia e que evidencie a perspectiva multidisciplinar, indispensável para pensarmos as possibilidades do gênero (AVELAR, 2007, p. 51).

Neste sentido, não é adequado separar a personagem de seu contexto histórico, mas também não se trata de reduzir o social ao individual. A personagem e seu contexto histórico, em todas as suas dimensões – política, econômica, social e cultural – são parte integrante de uma realidade e precisam ser percebidos imersos em uma relação dialética, de quem sofre os acontecimentos históricos e é impelido por estes a fazer determinadas escolhas e tomar certas decisões em sua trajetória, tornando-se assim parte integrante na constituição deles, com todas as suas dúvidas e tensões, “[...] derrubando os muros que insistem em vertebralizar os re-

latos de vida em compartimentos teóricos e metodológicos incomunicáveis” (AVELAR, 2007, p. 57).

A esse respeito Albuquerque Júnior (2012, p. 24) menciona que:

Em vez de ser um discurso de construção de dados personagens individuais, que se pauta pelo modelo de narrativas biográficas, o que temos agora é o que poderíamos chamar de um discurso que dissolve a singularidade biográfica, um discurso de desconstrução da biografia [...].

Em outras palavras, o desafio da biografia praticada hoje é desconstruir o aparentemente posto, buscar o segredo, o íntimo e desvendá-lo, é algo inerente e enriquecedor, mas é também a possibilidade de enxergar a personagem – tenha esta se destacado ou não socialmente – imbricada na trama de sua trajetória. E isso só é possível por meio do “[...] inventariar as diferenças constituintes do próprio indivíduo biografado, se encontrar, naquele que se diz um, muitos outros, se empenhar-se em marcar os momentos de descontinuidade e inflexão na vida que é contada” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31), estendendo o olhar para o que está ao redor.

Nesta direção, parece evidente que a biografia percorre um caminho de encruzilhadas, emboscadas, de entrecruzamento de informações/dados/fontes que supera as amarras aparentemente concretadas e as desfaz em alicerces fluídos do vivido. E nesse exercício de entrecruzar informes da vida da (o) biografada (o), podemos, enquanto pesquisadora, nos perceber também ali, mergulhados na narrativa, sendo parte da escrita biográfica da (o) outra (o). Sobre isto, Borges (2012, p. 85) afirma que: “[...] A biografia nos provoca

a pensar o outro e a si mesmo, pois falar do outro é falar de si; tentando-se compreender uma vida, acaba-se por pensar o outro por si mesmo e a si mesmo pelo outro, em um permanente jogo de espelhos”.

Este ir e vir requer da (o) biógrafa (o) autoconhecimento e maturidade para lidar com as próprias emoções e limites – desencadeados no processo. Isto significa que na medida em que biografamos uma personagem, parte de nós está com ela registrada, seja pela concordância com as situações e escolhas do vivido da (o) biografada (o), seja pela discordância destas. Nos biografamos constantemente junto com a (o) outra (o), e a escrita biográfica que fazemos pode apresentar aspectos das nossas convicções, de quem somos em dado momento, e de como nos percebemos nesse processo de (re)construção de narrativas/biografias.

Assim, parece um tanto difícil separar-se de si para escrever sobre o outro, posto que escrevo e deposito minhas admirações e queixumes sobre o relato do vivido da (o) biografada (o), de forma distinta ou não. Seja como for, estamos também com a personagem espelhando-nos e sendo espelhados. Dessa forma, é preciso olhar para a personagem “[...] a partir de como sabemos que somos – fragmentados, contraditórios, mudando ao longo do tempo, mas permanecendo os mesmos e, em momentos sucessivos, apresentando diferentes imagens tanto para nós mesmos quanto para os outros” (BORGES, 2012, p. 90).

Logo, narrar é humano, faz parte de nós (PASSEGGI, 2010). E isto, segundo Bourdieu (2006, p. 190):

[...] equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimen-

to biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto de outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis.

Neste sentido, percebe-se que a biografia percorre – e deve percorrer – a condição humana em toda sua complexa diversidade, analisando o agir da personagem no contexto (prosopografia e biografia modal); com ele (biografia e contexto); sem ele (biografia e os casos extremos) e, perpassando-o através e/ou por meio dele (biografia e hermenêutica), pensando os vieses possíveis do que foi, é, e poderia ter sido, numa complexa dialética, no exercício de manter-se o “mais equidistante possível” (BORGES, 2012) do seu objeto. Sem dúvida, para este alcance é preciso investir coragem, tempo, além de estar imbuído do impulso – *impulso biográfico* – necessário para conhecer o outro de modo pleno (BORGES, 2010).

Borges (2012), tomando por base Alain de Botton, define o *impulso biográfico* como “[...] o movimento para procurar conhecer o outro, tarefa que leva anos e exige atração e empatia para a prolongada presença da pessoa em nossa vida (seja ela viva ou morta)”. (BORGES, 2012, p. 85). De fato, estar envolto a pesquisar e contar a história vivida por alguém, não é tarefa das mais fáceis. Ainda assim, trazer à tona uma personagem não conhecida, ou se já conhecida, apresentá-la por outro olhar, desconstruindo o já posto e estabelecido sobre a mesma, deve representar um pleno estado de satisfação e gozo intelecto-literário a (ao) biógrafa (o), uma vez que o objeto de seu encantamento e “mergulho na

alma”, agora poderá ser também apreciado por outras (os), a partir das lentes que usou.

Assim, embora até aqui já tenha sido apontado alguns elementos inerentes a escrita biográfica, a seguir debruçarei sobre partes do método indissociáveis deste processo.

Aspectos metodológicos da escrita narrativa biográfica

Para Borges (2010, p. 216),

Pode-se, hoje, afirmar que não há regras ou métodos indiscutíveis para se escrever a história de uma vida, ou seja, para se produzir uma biografia. Mas, pode-se afirmar, também, que os problemas enfrentados são semelhantes aos que precisamos encarar em qualquer trabalho de pesquisa histórica, acrescidos dos inerentes à observação específica da vida de um indivíduo; embora eu os coloque separadamente, para uma discussão mais didática, encontram-se bastante imbricados.

A autora faz menção a dificuldade de separação entre pesquisa histórica e biográfica, não se referindo os seus fins, mas ao processo metodológico de ambas, aos cuidados que igualmente exigem.

Desse modo, aqui apresento as tipologias biográficas descritas por Levi (2006), não com o intuito de reduzir o significado das produções biográficas, mas com a intenção de demonstrar a preocupação do autor em subdividi-las em quatro tipos, para representar “[...] os novos caminhos trilhados pelos que procuram utilizar a biografia como instrumento de conhecimento histórico” (LEVI, 2006, p. 179). Assim, são eles:

1. *Prosopografia e Biografia Modal* – este tipo de biografia serve para ilustrar formas típicas de comportamento ou status; tomando por base um indivíduo que concentra todas as características de um determinado grupo; 2. *Biografia e Contexto* – trata de “[...] interpretar as vicissitudes biográficas à luz de um contexto que as torne possíveis” (LEVI, 2006, p. 176), tenta “[...] manter o equilíbrio entre a especificidade da trajetória individual e o sistema social como um todo” (LEVI, 2006, p. 176); 3. *Biografia e os casos extremos* – contexto percebido por suas margens; “[...] os casos extremos aumentam a liberdade de movimento de que podem dispor os atores, mas estes perdem quase toda ligação com a sociedade normal” (LEVI, 2006, p. 178); 4. *Biografia e hermenêutica* – cujo “[...] significativo é o próprio ato interpretativo, isto é, o processo de transformação do texto, de atribuição de um significado a um ato biográfico que pode adquirir uma infinidade de outros significados” (LEVI, 2006, p. 178).

Notadamente, estas quatro tipologias biográficas não dão conta do todo complexo que as envolve. Mas, podem nos orientar a compreender os pilares dessa escrita de *si* e do outro. Por esse mesmo motivo, buscando a compreensão do uso biográfico, fiz uso delas na seção anterior.

Entretanto, alio-me a Borges (2010) e sua capacidade *sine qua non* de escolha tipológica. Para a autora, o tipo mais completo de biografia é aquele em que a (o) biógrafa (o) adentra a alma da (o) biografada (o), seja por meio de documentos, livros, fotos, cartas, memoriais, *curriculum vitae*, bilhetes, diários, diálogos, vídeos, entrevistas – e na atualidade, dos rastros deixados nas redes sociais, *web*, *e-mail*, enfim, nas mais variadas formas de dizer de *si*, sozinho ou com o outro. Afinal, “[...] toda História é uma construção, resultante de quem a escreve, do seu tempo e espaço, marcado por instituições e grupos” (BORGES, 2010, p. 216), por meio da

“[...] interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal”. (PASSEGGI, 2010, p. 112).

Assim, a (a) biógrafa (o) deve ser capaz de enxergar como a (o) personagem constrói sua própria realidade e, como se percebe por meio de suas ações e historicidade. Para isso, devo lembrar que a gama de informações materiais e/ou imateriais, bem como a pouca ou nenhuma existência (ausências e vazios) das mesmas, é elemento fundamental para a biografia e a pesquisa biográfica. Há ainda casos em que a seleção de material é necessária por seu grande quantitativo existencial. E este mesmo processo seletivo, por si mesmo deve ser relatado, esmiuçadamente, mencionando como se deram as escolhas e o porquê. Todo passo para um lado ou para outro, deve ser mencionado, elucidado, posto que qualquer movimento desvia a biografia a um possível novo viés.

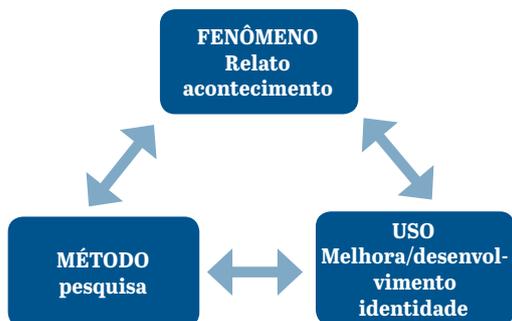
Por vezes, a (a) biógrafa (o) precisa buscar as fontes, se deslocar para a cidade, onde reside ou residiu a (a) biografada (o); conversar com familiares, amigas (os); saber de sua formação educativa e/ou profissional; dos relacionamentos afetivos – tidos ou não; angariar depoimentos de pessoas que fazem parte do vivido da (a) biografada (o); todas as variações da busca sobre a (a) biografada (o), que lhe tomam tempo e em muitos casos exige também um empenho financeiro. Em outras situações, lhes são subtraídos os dias em companhia de sua própria família, companheiras (os), amigas (os), daquelas e daqueles a quem a (a) biógrafa (o) tanto estima. Notadamente, em busca do seu objeto, todo esforço é fundamental, por mais sofrido que possa parecer e ser, a (a) biógrafa (o) não deve se furtar de encontrá-los/vivenciá-los/superá-los.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) afirmam que a narrativa pode ser empregada pelo menos em um *sentido triplo*, a saber:

[...] o fenômeno que se investiga (a narrativa, como produto ou resultado escrito ou falado); b) o método de investigação (pesquisa narrativa, como forma de construir/analisar os fenômenos narrativos); e mesmo c) o uso que pode ser feito da narrativa com diferentes propósitos (por exemplo, promover – através da reflexão biográfico-narrativa – a mudança na prática da formação de professores). (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 17).

Assim, é possível compreender que a narrativa é o fenômeno que se investiga, mas também o método empregado na pesquisa. Segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), não podemos confundir “[...] *narrativa mesma* (relato oral ou escrito), *pesquisa narrativa* (maneiras de lembrar, elicitare, construir e reconstruir) e uso da narrativa (como dispositivo usado para promover a mudança na prática)”. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 17, grifos no original).

No diagrama a seguir, os autores preocuparam-se em dar visibilidade ao processo chamado por eles de *triplo sentido*. Quando o observamos é possível compreender melhor a perspectiva dos autores. Para eles, o *Fenômeno* (fato) diz respeito aos acontecimentos na história vivida pela personagem; o *Método* (caminho) representa os elementos de busca deste processo, mas também a forma como aconteceram; e por fim, o *Uso*, em suas variadas possibilidades de utilização para a pesquisa. Aliado a isto, os posicionamentos das setas com pontas que indicam a alimentação e retroalimentação entre os sentidos; e ao centro, o fruto deste processo, que é ao mesmo tempo gerador e resultado, a Narrativa em si.

Figura 1 – Triplo sentido da narrativa

Fonte: adaptado de Bolívar; Domingo; Fernández (2001, p. 18)

Neste sentido, tomando o diagrama acima estruturado por Bolívar, Domingo e Fernández (2001), nos reportamos aos elementos aqui já mencionados como inerentes a escrita biográfica e assim os distribuimos:

Figura 2 – construção da escrita narrativa biográfica

Fonte: elaborado pela autora

Na figura 1 o fenômeno, o método e o uso que se faça dele, dão um triplo sentido a narrativa biográfica. Compreendemos que cada um desses tópicos possui sua própria singularidade, ou seja, se forem explorados isoladamente, geram novas configurações à narrativa.

Na figura 2, o sentido está em justapô-los para a construção da narrativa biográfica. Nesta, a escrita narrativa biográfica se dá por meio da mescla, aglutinação, perpassando pelos três tópicos. E mesmo que o mergulho nestes três seja repetido, a escrita será constituída sempre por um novo viés, num todo gerador desde os fatos (acontecimentos da época, do tempo e lugar – históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais); a (o) personagem (o sujeito no seu vivido – o seu contar, as lembranças por ela selecionadas, os elementos materiais e imateriais utilizados; suas emoções) e a (o) biógrafa (o) (a partir de suas perguntas, dos entrelaçamentos que seja capaz de fazer; misturados a si mesmo, sua compreensão dos fatos; das escolhas possíveis e não possíveis), num exercício de ir e vir a partir do vivido de outrem.

Sem dúvida, cada um conhece bem sua história, mas por vezes também a desconhece, uma vez que não se propôs a refletir sobre ela, exercício que a narrativa biográfica tão bem proporciona (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

Finalizando o infundável: é possível?

A escrita narrativa biográfica é fruto de uma forma de construção discursiva em torno da perspectiva de quem o constrói – a personagem e a (o) biógrafa (o), aliado a uma trama argumental produzida para e com ele (o discurso), possibilitando ao enunciado ter seu sentido próprio com

o argumento (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Esta característica torna toda narrativa biográfica única, mas também multifacetada, uma vez que novos sentidos podem ser dados a ela no processo de elaboração.

Os escritos aqui realizados intentam demonstrar que não há linearidade ou racionalidade possível quando se trata de interpretar vidas humanas, pela obviedade da complexidade destas, em que a “ [...] ‘realidade’ passa, obrigatoriamente, pela mediação dos sistemas simbólicos, constitutivos do imaginário social [...] subjetivado pelos indivíduos” (PASSEGGI, 2010, p. 112).

Nesse reconhecimento de subjetivação, deparo-me, sujeitada pela biografia. As lacunas da escrita não me escapam. Mas, sutil e cuidadosamente, trilho nestas veredas da narrativa. Não me furtarei da investida no “mergulho” do meu objeto. No entanto, assim como Borges (2012, p. 101) encontro-me “[...] sentada à beira da piscina [...], pondo primeiramente os pés na água, depois as mãos, assustada com a temperatura”. Assim, ainda sem paragem à vista, vislumbro o campo vasto da narrativa biográfica como o arcabouço teórico e metodológico possível para a minha trajetória como pesquisadora. Como bem afirmou Borges (2012, p. 103):

Conhecer o outro (ou a si mesmo) não acaba. [...] Cada biógrafo faz parte de um tempo, de uma cultura, tem sua própria personalidade, seus valores. Cada um fará seu próprio recorte do indivíduo que analisa e nem a soma dos recortes feitos por, digamos cem biógrafos, recobriria totalmente o indivíduo em questão.

Nesta “conversa” sobre a narrativa biográfica, miro meu próprio objeto. E tomo fôlego! O mergulho será denso, não sei se em águas frias ou mornas. Mas, sei que são fartas,

caudalosas em suas ricas imbricações com o vivido e a produção de *si*.

Rumo às braçadas!

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O significado das pequenas coisas: história, prosopografia e biografemas. IN: AVELAR, Alexandre de Sá & SCHMIDT, Benito Bisso (org.). *Grafia da vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

AVELAR, Alexandre de Sá. A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas. In: *Oralidades: Revista de História Oral / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo*, São Paulo, ano 1, n. 2, jul. /dez. 2007.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manóel. *La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodologia*. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

BORGES, Vavy Pacheco. Nas pegadas do leão: notas de pesquisa sobre a vida de Ruy Guerra. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (org.). *Grafia da vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (Orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

ELIAS, Norbert. *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta M. (Orgs). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Auto-biografar é um processo civilizatório. IN: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian batista da. (Orgs). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ROJAS, Carlos Antonio A. La biografia como género historiográfico. Algunas reflexiones sobre sus posibilidades actuales. In: SCHMIDT, Benito B. (org). *O biográfico: perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2000.

BIOGRAFIA E MEMÓRIA: DESAFIOS DE PESQUISAS

EMANUELLA SANTANA VIEIRA

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba.

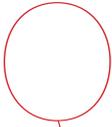
E-mail: manus26@yahoo.com.br

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Professor Titular da UFPB e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ (1D). Pós-doutorado em Educação/UNICAMP (2009). Doutor em Educação/UFRN (2001). Mestre em Sociologia/UFPB (1997). Licenciado em Ciências Sociais/UFPB (1994).

E-mail: charlitonpq@cnpq.br

Introdução

 Quando do início da disciplina “Biografia e Memória” eu não possuía conhecimentos teóricos acerca da temática propriamente dita, apenas uma ideia geral sobre biografias que versam sobre a vida de pessoas ditas “famosas” como celebridades televisivas, políticos, literatos, dentre outros. No transcorrer da disciplina pude ter uma ideia de quão vasto é o campo de produção e pesquisa sobre a biografia, bem como sobre a memória.

Partindo desse interesse em acessar um pouco mais sobre o assunto, este trabalho tem como proposta organizar um entendimento mais sistematizado sobre o tema, tendo como base principal alguns dos textos utilizados em sala de aula e outros autores que versam, sobretudo, em relação ao transcurso histórico e social do uso das biografias e, em especial, o uso das (auto) biografias nos estudos acadêmicos sobre formação de professores.

Não é pretensão deste artigo esgotar o assunto, até seria complicado devido a amplitude da temática, mas será de suma importância para dar início aos estudos sobre biografia, memória e, em um futuro próximo, em minha pesquisa de tese sobre a (auto) biografia com futuros professores de Ciências Sociais.

A pergunta que norteia este estudo é: do que trata a biografia e de como a narrativa (auto) biográfica pode ser

usada em estudos sobre a formação de professores em Ciências Sociais?

A biografia enquanto produção histórica

Primeiramente se faz necessário entender o papel e o contexto da biografia em sua trajetória histórica de uso. De acordo com Borges (2004) a biografia sempre foi vista em oposição ou sendo distinta da história, por muitos considerada como um gênero compósito, híbrido, controverso e problemático, até mesmo como um gênero inferior em seu valor, visto por alguns como algo impossível de ser realizado.

A mesma autora coloca que o interesse que atualmente a biografia tem suscitado pode ser entendido a partir de dois eixos interligados, cujo primeiro está direcionado ao movimento natural das sociedades em seu percurso histórico e social, e um segundo eixo que está referido a própria evolução do conhecimento histórico, tendo como maior influência o movimento utilizado atualmente da interdisciplinaridade dos conhecimentos e dos saberes.

Para Borges (2004), após a Primeira Guerra Mundial, com a ascensão do individualismo foi garantido um espaço maior ao indivíduo em sua relação com a sociedade e sua liberdade de ação. Outro fator que contribui para o retorno do interesse pelas biografias está relacionado ao desenvolvimento e expansão das grandes mídias impressas e televisivas que traz ao grande público um interesse ampliado acerca da vida daqueles que nela ganham destaque e audiência. A curiosidade pela vida de outro sujeito ganha amplitude e a atenção se volta ao sujeito enquanto individualidade.

No segundo eixo ganha destaque as mudanças ocorridas na forma de se escrever a história, com o interesse tam-

bém se voltando a experiência individual, principalmente aos chamados de excluídos e/ou vencidos, ou seja, os indivíduos das classes operárias, as minorias étnicas e sociais, as mulheres, os homossexuais etc. Com isso o individualismo metodológico ganha força através dos estudos voltados a explicar os fenômenos coletivos por meio dos comportamentos e estratégias adotadas pelos indivíduos em suas trajetórias sociais.

Quem corrobora com essa visão é Avelar (2007) que nos diz que a biografia recupera seu status no debate historiográfico e deixa de ser vista apenas como uma representante da visão de uma história factualista, que pouco problematiza o social, baseada apenas na descrição de narrativas cronologicamente determinadas, sem grandes preocupações em ser explicativas ou totalizantes. Passa a apresentar os sujeitos considerados em seu contexto social e interagindo com outros indivíduos que trazem sentido aos fatos e acontecimentos em sua trajetória individual.

Na década de 1960, com o enfraquecimento da teoria marxista como resposta social e do uso da história quantitativa e serial, a biografia ganha impulso o interesse nos estudos direcionados as trajetórias individuais. E na década de 1970 vem à tona discussões acerca do uso da biografia como objeto de análise histórica de forma mais abrangente. A principal ideia era recuperar a dimensão temporal que não era priorizada nos esquemas de cunho estruturalista e, com essa nova perspectiva, o sentido de tempo vivido pelos indivíduos ganha um maior destaque.

Dentro desse novo contexto a biografia coloca em foco os personagens individuais, sendo usado como caminho de acesso para a apreensão dos contextos e questões sociais de

uma maneira mais ampliada. Realiza-se, assim, uma articulação mais próxima entre a vida do indivíduo que será biografado com o contexto social ao qual sua trajetória de vida estava entrelaçado.

De acordo com Avelar (2007, p. 53) “[...] se deve tomar o indivíduo como parte de um dado contexto, como elemento integrante da realidade que o cerca”. Sendo assim, ter o indivíduo como parte de um contexto social traz a possibilidade de uma relação dialética em que os sujeito tanto pode criar sua obra, quanto pode ser criado por ela, passando a ser entendido em conjunto, de modo que o indivíduo e o contexto social caminham juntos, sendo criador e criatura do seu próprio contexto.

Ainda segundo Avelar (2007) as produções biográficas mais recentes tendem a não organizar as trajetórias dos indivíduos de forma linear, como era muito comum no passado recente, como se a vida do sujeito tivesse transcorrido de maneira pré-determinada ou os acontecimentos fossem previamente destinados a acontecer.

O indivíduo existe para ser atravessado e ultrapassado pelas estruturas que o moldam e o transformam permanentemente. Narrar uma vida hoje implica narrar as suas relações de semelhanças e diferenças com outros, sejam estes outros os humanos ou as mais diversas estruturas sociais que os moldam e os condicionam (AVELAR, 2007, p. 33).

Assim, podemos perceber que a vida singular de um indivíduo, sua trajetória de vida, os acontecimentos e desenvolvimentos geram curiosidades por parte dos outros sujeitos e que, quando reveladas as suas memórias, é possível conhecer um pouco mais desse indivíduo e entender como

a vida dele ganha sentido, percebendo as similitudes e discrepâncias com as vidas cotidianas, sua importância social e seu papel enquanto sujeito histórico.

A perspectiva (auto) biográfica – “a escrita de si”

Para outras áreas do conhecimento como a Sociologia e a Antropologia podemos abordar a perspectiva biográfica como uma narrativa de trajetórias sociais, como afirma Borges (2006, p. 211) “[...] pensar um indivíduo em sua trajetória, suas origens, sua personalidade e seu contexto”.

Dentro do estudo das trajetórias individuais podemos utilizar o que Borges (2006) apresenta de documentos da “escrita de si” ou de “produção de si”. Partindo dessa perspectiva da “escrita de si” podemos vislumbrar o seu uso como parte da metodologia a ser utilizada em pesquisas que tem como foco a formação de professores. A perspectiva de abordagem através da investigação narrativa, como posta por Brito (2010), pode ser utilizada tanto como fenômeno que se pode investigar, bem como um método de investigação.

Mas então, o que seriam essas narrativas?

A abordagem narrativa está ligada a perspectiva da (auto) biografia em que

[...] são tecidas a partir da compreensão de que o narrador, ao rememorar sua história de vida, envolve-se em movimentos de reflexão acerca de suas experiências, o que implica na materialização de processos de reflexão que resultam no autoconhecimento. Implica, ainda, na revisitação das experiências vividas e das práticas de pesquisa e de formação (BRITO, 2010, p. 53).

A escrita narrativa (auto) biográfica pode ser organizada e/ou produzida no formato de memoriais. E o que são os memoriais?

Para Brito (2010) um memorial é um relato escrito de forma mais abrangente, sendo composto por uma descrição, uma análise de uma interpretação das memórias selecionadas pelos indivíduos a partir dos conhecimentos produzidos por eles e das aprendizagens obtidas nesse processo. Sendo assim, um memorial é um texto que apresenta um percurso, uma trajetória individual, cuja composição se organiza como uma rede de interdependências da vida social, acadêmica e profissional.

Conceitualmente, acrescentamos, memorial configura um documento escrito de natureza subjetiva, no qual sintetizamos nossa história pessoal, intelectual e profissional. Compreende um olhar retrospectivo, um movimento que consiste em contemplar o passado, com o olhar de hoje, na perspectiva de delinear um percurso de vida (BRITO, 2010, p. 58).

Pensando no processo de formação de professores podemos utilizar os memoriais para coleta de dados qualitativos em busca de informações sobre todo esse processo pelo qual os indivíduos passam durante suas trajetórias sociais.

Um memorial de formação, segundo Abrahão (2011), é o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação.

Ainda segundo o autor acima citado, em relação ao processo, o memorial trata do indivíduo experienciar o momento da narrativa reflexionada também como um componente formativo essencial. Trata-se de o narrador, elaborador de seu próprio memorial, ser realmente o sujeito da narração (embora dela também seja objeto), consciente de que a reflexão empreendida é elemento principal para a compreensão da sua própria formação e, ainda de que o momento da narração, da forma aqui entendida, é também ele um momento formativo.

Um memorial pode conter vários aspectos que o caracterizam de acordo com a necessidade dos dados a serem obtidos. Sendo assim a “[...] narrativa (auto) biográfica possui uma tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação; como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re) significação do vivido) (ABRAHÃO, 2006, p. 166).

Corroborando com essa visão Ribeiro (2016) afirma que a produção do memorial é um exercício contínuo de escrita reflexiva, apresentando-se como uma vitrine que dá visibilidade a processos e produtos relacionados ao saber dizer a prática docente e/ou a prática formativa. A escrita reflexiva cumpre, portanto, a função de levar o indivíduo a tomar consciência das suas mudanças e das mudanças do grupo de pertença em sua trajetória individual. O memorial deve ser analisado, sim, como um gênero acadêmico, mas também como um espaço em que “transparecem” reflexões sobre experiências sociais e/ou coletivas.

Pensando no processo de formação inicial de professores como um momento em que os conhecimentos são aprendidos e apreendidos o uso de memoriais ou narrativas (auto) biográficas podem:

[...] possibilitar a análise das singularidades de professores, as formas como esses se constituíram e como se relacionam consigo e com os outros nos espaços escolares. Permitem, também, a (re) construção da constituição da profissão docente em diferentes tempos e espaços [...] as contribuições dos relatos para investigar a interdependência de fatores socioculturais que deram origem a combinações específicas na história de vida de cada indivíduo. As memórias pessoais são fontes valiosas para ajudar a compreender também as injunções históricas e culturais preponderantes em determinada época e contexto cultural (NACARATO, 2010, p. 135).

O uso da (auto) biografia em estudos sobre formação de professores podem auxiliar em

Conhecer o contexto de formação dos professores é penetrar na constituição de suas identidades e subjetividades, pois o professor ao relatar a sua história de vida, sistematiza acontecimentos significativos no seu processo de formação e subjetivação (NACARATO, 2010, p. 135).

Com a constituição de memórias (auto) biográficas podemos conhecer um pouco mais a fundo como se deu o processo formativo desses sujeitos, os significados obtidos e as características peculiares de sua formação profissional.

[...] os textos narrativos possibilitam identificar, compreender e analisar como se dá o processo de produção de conhecimento ainda na formação inicial. Uma pessoa, quando produz narrativas, pode destacar situações positivas

ou negativas, reforçar influências que tenham muitos significados (NACARATO, 2010, p. 150).

Conhecer a narrativa (auto) biográfica de futuros professores podem nos indicar como eles se veem e se constituem enquanto sujeitos sociais, bem como profissionais da educação. Um momento diferenciado que pode servir de reflexão acerca de todo o seu processo de formação para a docência e um rico material de estudo sobre essa formação.

A produção de narrativas de futuros professores sobre suas aprendizagens e sobre determinadas atuações didáticas é entendida como um processo de reflexão pedagógica que permite a eles compreender as consequências de sua atuação, criar novas estratégias de ensino e a nós, revela elementos da base do conhecimento e indícios de desenvolvimento profissional (NACARATO, 2010, p. 150).

Considerações finais

Podemos perceber com esse artigo introdutório sobre (auto) biografia e memórias de formação docente como é vasto o campo de pesquisa da temática e como a área é bem vasta de conhecimento sistematizado.

Nos foi possível também perceber o quanto podemos obter de conhecimento acerca do processo de formação de professores direcionado à área das Ciências Sociais, e, mais especificamente, da Sociologia. Muitos trabalhos foram e estão sendo desenvolvidos na área de Educação nas mais diversas disciplinas que fazem parte do currículo escolar brasileiro, e isso só aumenta o nosso desejo em ampliar esses conhecimentos referente à disciplina de Sociologia que ocupa atualmente um espaço nesses currículos escolares.

Ampliar esses conhecimentos, sistematizar novos e estabelecer conexões com outras áreas do saber trará contribuições valiosas a Sociologia da Educação. Desenvolver estudos sobre a formação de professores através de suas narrativas (auto) biográficas com auxílio dos “óculos” da teoria sociológica só enriquece e estimula a ampliação desse arcabouço de saberes.

Com essa abordagem metodológica podemos obter conhecimento sobre a representação e uma possível identificação profissional com a docência que estes indivíduos estabelecem durante o processo de formação inicial nas licenciaturas.

Por fim, podemos dizer que esse é o primeiro passo rumo a essa nova perspectiva de pesquisa com narrativas (auto) biográficas e que se mostra promissor e instigante por trazer à tona a fala daqueles que estão vivenciando esse processo de formação inicial para a carreira docente. Dar voz a esses sujeitos valoriza o futuro professor que irá contribuir na formação de outros sujeitos.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens – lembranças/reconstruções – referências para a pedagoga em formação. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio./ago. 2011.

AVELAR, Alexandre de Sá. A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas. In: *Oralidade*: Revista de História Oral / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, ano 1, n. 2, jul. /dez. 2007.

BORGES, Vavy Pacheco. Desafios da memória e da biografia: Gabrielle Brune-Sieler, uma vida (1874-1940). In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs). *Memória e (res) sentimento*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 203-234.

BRITO, Antônia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Dislane Zerbinatti & LUGLI, Rosário Silvana Genta (Orgs). *Docência, pesquisa e aprendizagem*: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NACARATO, Adair Mendes. Narrativas (auto) biográficas: artes de conhecer como professores de matemática se constituem profissionalmente. In: SILVA, Vera Lúcia Gaspar da & CUNHA, Jorge Luiz da (Orgs). *Práticas de formação, memória e pesquisa (auto) biográfica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O gênero memorial na construção identitária docente. In: *Signum*: Estudos de Linguagem, Londrina, n. 19 / 1, p. 119-137, jun. 2016.

MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL COMO RECURSO METODOLÓGICO: UMA CONCEPÇÃO (AUTO) BIOGRÁFICA

THAÍS JUSSARA DE OLIVEIRA GUEDES ISIDRO

Psicopedagoga/FIP. Pedagoga pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Ponta Porã/UFMS.
Mestre em Educação pela UFPB; Doutoranda em Educação/UFPB.

E-mail: thais.ufpb@hotmail.com



revalidação da fonte oral na produção historiográfica atual vem acompanhada da revalorização dos estudos voltados para a *história do tempo presente*¹. Consequentemente, quando esta foi postergada ao patamar de *não-história*, também as fontes orais caíram em descrédito no meio acadêmico. Numa ótica historiográfica *retrospectiva*, para se consolidar como ciência, a História deveria apresentar um afastamento crítico do seu objeto. Sob tal concepção, apenas um notável distanciamento temporal poderia assegurar um desligamento crítico. Neste sentido, Ferreira profere:

Si se creía que la capacitación del historiador se debía al hecho de que sólo el podía interpretar los rasgos materiales del pasado, su trabajo no podría empezar verdaderamente sino cuando ya no hubiese testimonios vivos de los mundos estudiados. Para poder interpretar los rasgos, era necesario que hubiesen sido archivados. Desde que un evento era producido, el mismo pertenecía a la historia; pero para que se tornase un elemento del conocimiento histórico erudito, había que esperar varios años para que los rasgos del pasado pudiesen ser archivados y catalogados. (FERREIRA, 2002, p. 143).

¹ Essa denominação está associada à criação deste instituto: o Instituto de História do Tempo Presente (IHTP) foi criado entre 1978 e 1980 e tinha por objetivo trabalhar sobre o passado próximo e sobre a História Contemporânea no sentido etimológico do termo, ou seja, uma História na qual o historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua.

Desde aproximadamente a metade do século XX, algumas disciplinas científicas, como é o caso da Psicologia, da Antropologia e da Sociologia, já faziam amplo uso das fontes orais. Na década de 1940 alguns historiadores norte-americanos se interessaram, de forma marginal, em constituir “[...] uma história das elites que preenchesse as lacunas deixadas pelos documentos escritos” (PICOLI, 2010, p. 04). Com os constantes conflitos sociais e étnicos nos EUA (*hippies*, movimento pelos direitos civis dos afrodescendentes, movimento feminista...), em meados da década de 1960 e início de 1970, desenvolveu-se uma *história oral militante* com propósitos políticos evidentes, dentre Torna-se perceptível que “[...] as primeiras experiências com o uso de fontes orais no campo da história recente, se desenvolveu fora do âmbito acadêmico e por historiadores considerados não profissionais”, (PICOLI, 2010, p. 4).

Conforme Tedesco (2004, p. 112), a metodologia da História Oral só passa a ser uma constante nos meios acadêmicos em meados de 1970, inicialmente na Inglaterra – principalmente após a publicação da obra de Thompson, *A Voz do Passado*, em 1973 – e depois nos EUA. O interesse dos pesquisadores se deslocou das estruturas para as redes, das normas coletivas para as situações singulares (FERREIRA, 1998, p. 6).

Segundo Burke (2000), a metodologia de entrevistas orais, História Oral, se constitui em materialização de uma nova fonte a partir desse novo olhar dos historiadores, viabilizando o reconhecimento historiográfico mais amplo da realidade. A história oral encontrou seu lugar na pesquisa, pois se posiciona no campo da pesquisa e da produção histórica considerando o macro, o micro, o social, o individual, o político, voltada para uma prática historiográfica atual.

Diante disso, a abordagem da História Oral a partir das Memórias e, por conseguinte, das narrativas (auto)biográficas, enquanto método de investigação científica, vem se desenvolvendo sob uma perspectiva particular de “[...] Estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo e, assim, fazer compreender a inquestionável implicação entre o eu e o outro, entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

Trata-se de constituir e avigorar a “[...] relação entre o singular e o universal, o específico e o geral, a pessoa e o mundo”, tendo em vista que:

[...] se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação *singular* do *universo* social e histórico que o rodeia, *podemos conhecer* o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p. 26, grifos do autor).

Segundo Ferreira (1996, p. 16), a história oral tem como característica básica a vantagem de se ter a presença de testemunhos vivos e supõe-se que isso seja um ponto positivo, já que estes mesmos testemunhos podem contestar e questionar o pesquisador em sua narração alegando sua presença e/ou participação no desdobramento dos fatos narrados. Sua peculiaridade decorre das posturas assumidas perante as configurações socioculturais e históricas, privilegiando “[...] a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 1990, p. 5).

Por certo, a trajetória de cada pessoa tem uma implicação histórica e social, já que ninguém vive ou se faz sozinho, isto é, a forma de ser e estar no mundo está diretamente relacionada com as condições existenciais e contextuais

que marcam toda a vida de cada indivíduo. Portanto, a potencialidade das narrativas orais enquanto instrumento e procedimento de pesquisa está no fato que:

A história de vida de uma pessoa pode revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se como meio de apreensão e análise dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo, o outro e o mundo a sua volta (JOSSO, 2007, p. 436).

Nesse enfoque, a História Oral construída por meio de entrevistas/narrativas (auto)biográficas:

[...] 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 a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com atores e testemunhas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de pesquisas que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como o destino que será dado ao material produzido. (ALBERTI, 2004, p. 155).

Dessa forma, presta sua reconhecida colaboração, tanto como procedimento e metodologia de produção de dados, como enquanto importante recurso reflexivo, formativo e de pesquisa, subsidiando estudos que pontam para as possibilidades de desvelamento da identidade em seus mais diversos aspectos.

Alberti (2004) ainda chama a atenção a um equívoco que, segundo ela, é muito comum e convém evitar: pensar que a entrevista já é a própria história. A entrevista deve ser

interpretada e analisada pelo pesquisador como fonte, uma *fonte oral*. Orienta então a transcrição das entrevistas como meio de facilitar esse trabalho de interpretação. Estando na forma de texto, deve-se analisar a fonte oral como qualquer documento, questionando e verificando como desfrutar dessa fonte, tirando dela as evidências e os subsídios que contribuirão para resolver o problema de pesquisa.

Elucidamos aqui que as entrevistas temáticas nessa pesquisa foram utilizadas como instrumentos, realizadas com o fim de gerar uma narrativa que descrevesse a trajetória da educadora. As fontes orais foram coletadas com o uso de gravador portátil e do celular e posteriormente foram transcritas e transformadas em texto para a análise de dados.

Gravamos as entrevistas no Instituto Moderno e na residência da educadora, em Mamanguape, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Estas geralmente aconteciam no final da manhã e tinham a duração, em média, entre 40 minutos e 1 hora.

O trabalho com fontes orais, de acordo com Burke (2000), frequentemente tem sido utilizado pelos historiadores que destacam a experiência de pessoas comuns, permitindo trazer para a História os testemunhos daqueles que, de certo modo, foram excluídos e colocados no anonimato. Contudo, o fato de “[...] possibilitar a constituição de fontes que documentam histórias de vida, experiências pessoais e visões de mundo de diferentes pessoas e grupos” (ALBERTI, 2004, p. 54), não institui uma prática sob a qual o historiador oral não possa também gravar as memórias de indivíduos da elite, dos reis, das duquesas e da burguesia, da mesma forma que dos agricultores e dos operários.

Burke (2005, p. 69) ainda reforça que alguns historiadores tradicionais defendem que “[...] os depoimentos orais

são apresentados como fontes subjetivas por terem como base a memória individual que por vezes pode ter falhas”. Desse modo, o autor esclarece que a subjetividade é um dado da realidade em todas as fontes históricas, sejam elas escritas, sejam orais ou visuais. A partir do momento em que dá voz a múltiplos e diferentes narradores, a história oral possibilita conhecer novas versões da mesma história, já que essa é uma opção de construir a história através das palavras daqueles que vivenciaram e participaram em um determinado período, em um dado momento. O uso da História Oral, bem como das narrativas que dela se originam: “[...] estimulam a escrita de uma História que não é uma representação exata do que existiu, mas que se esforça em propor uma inteligibilidade, em compreender a forma como o passado chega até o presente”. (SILVEIRA, 2007, p. 35).

Neste contexto, a memória assume papel fundamental pois, como afirma Benjamin (1994, p. 205), “[...] a narrativa não existe sem a memória, não existe sem os hiatos do tempo”. Profere ainda que, ao construírem lembranças as pessoas voltam a transmitir suas experiências por meio da narrativa, visto que “[...] se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

À vista disso, inferimos que na medida em que o entrevistado narra suas memórias, não apenas mostra como ele vê o mundo e a si mesmo, mas também como é percebido por outro indivíduo ou pela coletividade, produzindo narrativas de identidade. Partindo dessa ótica, corroboramos com Abrahão (2004) ao afirmar que o pesquisador, ao trabalhar com fontes orais, adota conscientemente uma tradição em pesquisa que:

Reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (ABRAHÃO, 2004, p. 201).

Dito isso, compreendemos que os indivíduos possuem uma história singular, com inúmeras memórias do passado e do presente. Destarte, trazer à tona histórias de vida é uma maneira de fazer emergir lembranças escondidas reveladoras de sentimentos que, ao serem expressos pelas palavras, conseguem fazer os fatos renascerem, mesmo imaginariamente.

O desvelamento desses períodos, por reminiscência das diversas fases pelas quais passamos, são essenciais para o entendimento/percepção do nosso lugar, nossas decisões, nossas marcas. Trata-se de um “caminhar para si” (JOSSO, 2004, p. 27), para se conhecer por meio dos tantos caminhos percorridos, por diferentes lugares e tempos, e na relação com tantas outras pessoas. A partir da rememoração e de suas narrativas, “[...] a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E, ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p. 337). Considerando que a construção da história pela memória tem seu alicerce

na necessidade de se recorrer ao passado a partir do tempo presente, dentro de um jogo de continuidades e descon continuidades, podemos afirmar que a mesma pode ser feita, desfeita e refeita a partir da ótica do narrador no momento em que discorre sobre os fatos.

De acordo com Le Goff (1994, p. 438), “[...] a memória nos permite dar visibilidade à história que nunca nos foi contada, ou melhor, contada não por versões de pessoas comuns que são fontes riquíssimas de memória”. Temos, assim, a história como uma interpretação do ser, não como realmente aconteceu. Ou seja, constrói-se uma reconstrução do passado num determinado tempo, a partir de uma maior aproximação deste. Na convergência desse pensamento, Benevides (1999, p. 10) afirma que narrar uma história:

[...] é também fazê-la, mas não porque tudo se possa resumir a uma construção meramente discursiva. [...] a narrativa é um movimento ativo, ligado a um processo social de negociação e poder (uma vez que não se pode esperar que qualquer coisa que se diga seja aceita como “verdade histórica”) pelo qual se determina a compreensão dos eventos passados, dá-lhes inteligibilidade e pode-se agir (novamente) no presente. Nem tudo pode ser dito. Primeiro, porque, para tornar qualquer discurso inteligível, é necessário escolherem-se os elementos que o comporão, de modo que tenham conexões que com eles possam estabelecer relações. Segundo, porque há investimentos de poder acerca do que se deve compreender e, assim, acerca também do que se deve narrar. Terceiro, porque, para obedecer a um princípio de causa e efeito, os eventos escolhidos numa determinada etapa da nar-

rativa limitam a gama de novos eventos que podem ser mencionados daí para a frente, e assim por diante. Estamos, portanto, perante uma dialética entre o que se fala e o que se deixa de falar, entre o que se pode dar a dizer e o que é silenciado.

Entretanto, a variedade de questões a serem expostas ou silenciadas é condição *sine qua non* para a narrativa e, sem elas, não se torna a abordagem historiográfica através da História Oral. É a subjetividade do expositor, segundo Portelli (1997), que fornece às fontes orais o elemento precioso que nenhuma outra fonte possui em medida igual. Para este autor, mais do que sobre eventos, a História Oral fala sobre significados, pois traz em si muito mais características do tempo da enunciação do que do tempo abordado. Portanto, a memória é uma reconstrução emocional e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é individual, e sim, de um indivíduo inserido num contexto social, seja ele familiar, escolar, nacional. (ROUSSO, 1998).

Conforme Chauí (1987, p. 20), “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

Inscrevendo-se nessa acepção, Delgado afirma que:

[...] em uma entrevista ou depoimento, fala o jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente. [...] 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. (DELGADO, 2006, p. 18).

Levando em conta que o fenômeno da lembrança é algo que ainda não se explica claramente, como também não se explica a seletividade da memória, Marilena Chauí (2000) considera que:

[...] selecionamos e escolhemos o que lembramos e a lembrança, como a percepção, tem aspectos afetivos, sentimentais, valorativos (existem lembranças alegres e tristes, saudade, arrependimento, remorso). [...] também não se pode explicar o esquecimento, pois se tudo está espontânea e automaticamente registrado e gravado em nosso cérebro, não poderíamos esquecer coisa alguma, nem poderíamos ter dificuldade para lembrar certas coisas e facilidade para recordar outras. (CHAUÍ, 2002, p. 128).

Podemos inferir, desse modo, que o campo da memória é povoado por inúmeras temporalidades que coexistem, inter-relacionando-se. Ao mesmo tempo é singular (na perspectiva da excepcionalidade do fato em si) e plural (na aceção do intercruzamento de múltiplas variáveis).

Assim, podemos afirmar que a memória é individual e coletiva, “[...] constituindo, destarte, um fenômeno construído, sendo possível também, estabelecer uma ligação intrínseca entre memória e identidade” (AMORIM, 2012, p. 109). Tal vínculo surge na medida em que a memória é um elemento constitutivo da identidade, já que é a mesma que cria as condições para o desenvolvimento do sentimento de continuidade e de coesão de uma pessoa ou de um grupo no seu processo de construção de identidade.

Peter Burke profere que ao trabalhar com a memória os historiadores precisam considerar dois aspectos: a me-

mória como fonte histórica e como fenômeno histórico. Sob a primeira perspectiva, além de estudarem a memória como fonte para a história, os historiadores devem “elaborar uma análise dos documentos históricos voltada para um exame da reminiscência” (BURKE, 2000). No que tange ao segundo aspecto, os historiadores devem se voltar ao que o autor denomina “história social do lembrar” (BURKE, 2000). Partindo-se da proposição de que a memória social, tanto quanto a individual, é seletiva,

[...] precisamos identificar os princípios de seleção e observar como eles variam de lugar para lugar, ou de um grupo para outro, e como mudam com o passar do tempo. As memórias são maleáveis, e é necessário compreender como são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade. (BURKE, 2000, p. 41).

Maurice Halbwachs, que se dedicou a estudar a memória mais detalhadamente, destaca em vários momentos não apenas sua seletividade, como também o processo interior que ocorre para conciliar as memórias individuais com as coletivas, ou seja, com as construções sociais.

Na obra *A memória coletiva*, Halbwachs (1968) discorre sobre indicadores de memória coletiva elencando, dentre estes, o monumento, as datas e o patrimônio de um lado, como elementos palpáveis traduzidos em cultura material, e o folclore, os costumes e as tradições como elementos não palpáveis, a cultura imaterial. Halbwachs destaca que a memória não deve ser compreendida apenas como um fenômeno individual, mas principalmente como um “[...] fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes”. (HALBWACHS, 1968, p. 26).

Nesse contexto, Michael Pollak, em *Memória, esquecimento, silêncio* e *Memória e identidade social*, segue um debate inicial acerca da história oral como ferramenta de interligação entre estes elementos indicativos e formadores de memória. Trazendo a reflexão de que a maioria das memórias decorrentes de longas entrevistas trazem em si pontos invariáveis, Pollak inclui nos elementos constituintes da memória individual ou coletiva os *acontecimentos* (os vividos pessoalmente, os vividos pelo grupo e os vividos por tabela, sendo estes últimos aqueles aos quais nos sentimos pertencer, muito embora não os tenhamos vivenciado), as *pessoas*, as *personagens* (encontradas no decorrer da vida, as ‘quase conhecidas’ pela sua constante presença, mesmo que imaterial, e as que não pertenceram ao mesmo espaço tempo da pessoa) e, por fim, os *lugares de memória*.

Detendo-nos a este último, os “lugares de memória”, vimos que na concepção de Pierre Nora, autor de tal expressão, estes se constituem de *lugares materiais* que ancoram a memória e onde pode a mesma pode ser sentida, *lugares funcionais* que adquiriram a função de alicerçar as memórias sociais, sendo os mesmos também uma tradução simbólica de identidade social, ou seja, *lugares simbólicos*.

Numa análise destes lugares de memória compreendidos por Nora, podemos perceber prontamente que, distantes de serem espontâneos ou naturais, os lugares de memória por ele elencados são construções históricas revestidas de uma função icônica, organizadas com vistas a atender preocupações e interesses políticos do momento, visto que “[...] memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais” (POLLAK, 1992, p. 5). Em contrapartida, ao evocarmos a história oral como ferramenta de construção da história individual e coletiva,

assumimos a premissa de termos “a própria memória como lugar de memória”, podendo ser esta muitas vezes oposta a “Memória Oficial”, idealizada e imposta pelo Estado e pelas minorias elitistas.

Segundo Pollak (1989, p. 8-9), as circunstâncias fazem “emergir lembranças” que dão ênfase a diferentes aspectos, “[...] reinterpretando o passado a partir da interação entre o aprendido, o vivido e o transmitido”.

Se referindo a alguns aspectos que sustentam a memória, Halbwachs percebe o tempo e o espaço como “localizadores” das lembranças: “[...] quando nos lembramos [...] há um contexto de dados temporais a que essa lembrança está ligada de alguma forma” (HALBWACHS, 2006, p. 156). É isso que possibilita que a lembrança se complete, tome forma e revivesça no presente. Goody (1977, p. 35), por exemplo, observa que “[...] em todas as sociedades, os indivíduos detêm uma grande quantidade de informações no seu patrimônio genético, na sua memória a longo prazo e, temporariamente, na memória ativa”.

Se ponderarmos que “[...] apelamos aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma” (HALBWACHS, 1990, p123), lembrar passa a ser também um instrumento para revisões, reavaliações, autoanálise e análise social. Parafraseando Diana Vidal (1998), corroboramos que a própria dinâmica do lembrar suscita a reflexão da memória como artefato histórico.

Em sua obra *Entre a Memória e a História: a problemática dos lugares*, Pierre Nora assinala que: “[...] os lugares de memória são, antes de mais nada, restos, fragmentos de memória. [...] sacralidades passageiras em uma sociedade que dessacraliza, ilusões de eternidade”. (NORA, 1993, p. 21).

Destarte, evocar a memória por meio da história oral impetra, portanto, retirar da própria memória enquanto lugar, acontecimentos vivenciados pelo indivíduo ou pelo grupo para, a partir de uma crítica minuciosa, construir, com estes ‘fragmentos de memória’, uma dentre tantas leituras possíveis da totalidade do processo histórico.

Os relatos de pessoas comuns assumem significativa importância em Certeau (1994), que denomina a estas de “Consumidores”. Segundo ele, as narrativas constituem em si mesmas, muito mais do que simples testemunhos, a própria experiência do narrador, sendo fundamentais para compreender suas práticas a partir das trilhas e movimentos delineados por estes em sua trajetória.

Em nosso propósito de procurar revelar a trajetória de uma educadora que vivenciou sua escolarização, formação e atuação em Mamanguape/PB, estando intimamente ligada ao Instituto Moderno, escola tradicional do município, optamos pela História Oral na perspectiva (auto)biográfica por considerarmos ser esta a metodologia que melhor nos dará suporte para relatar esta história singular e trazer à baila o que nos foi permitido revelar sobre suas escolhas, como possibilidade de aproximação de seu percurso de formação e atuação profissional. Sendo assim, a análise dos campos de conhecimento, história e memórias da educação, permite revelar práticas e representações em diferentes tempos e espaços da vida cotidiana.

Apoiando-nos na premissa e potencialidade da pesquisa de cunho (auto) biográfico, buscamos produzir uma aproximação à formação e à construção da profissão docente, considerando as particularidades da vida professoral. Sobre essa questão Leite também acrescenta que:

São significativas as biografias que, ao conseguir delinear as características individuais do biografado, apresentam uma relação dialética entre o contexto social e a atuação de aproximação ou distanciamento do indivíduo desse contexto. (LEITE, 1997, p.12).

Sob esse prisma, apreendemos que na história de vida de um professor, marcada fortemente pela subjetividade, subjaz a noção de sociedade, de coletivo. Muito embora o professor seja uma pessoa, com características próprias e individuais, as suas relações sociais “[...] transformam a sua história na história dos outros e a história dos outros dentro da sua própria história”. Burnier *et al.* (2007, p. 347) afirmam que “[...] a imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional”. Queiroz (1991, p. 14) sobre esta questão, salienta que

[...] não se nega mais também, que mesmo uma única história de vida possa ser objeto de um estudo sociológico aprofundado e frutífero. Todo fenômeno social é total, dizia Marcel Maus na década de 20. O indivíduo é também um fenômeno social. Aspectos importantes de sua sociedade e do seu grupo, comportamentos e técnicas, valores e ideologias podem ser apanhados através de sua história. (QUEIROZ, 1991, p. 14).

O estudo das histórias de vida dos professores, tanto para a análise do currículo como da escolaridade, é essencialmente importante especialmente na perspectiva de Goodson (1992) que admite o imperativo de se garantir que a voz do professor seja ouvida, preferencialmente, em

voz alta, de forma bem audível e bem articulada, visto que a pesquisa acerca da experiência de professores é percurso relevante e apreciável para se chegar à compreensão de sua formação, tanto como pessoa, como quanto profissional. Assim, conforme Goodson (1992, p. 73):

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o 'quanto' investimos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática.

Consideramos importante citar que a pesquisa (auto) biográfica percorre os mesmos caminhos e enfrenta problemas semelhantes a qualquer pesquisa histórica, sendo que os estudos biográficos, de acordo com Avelar (2007), tiveram momentos de alta expressividade dentro da história, como também momentos de crise e descrédito.

Embora, segundo Malatian (2008, p. 12), o gênero biográfico nunca tenha saído de cena, somente a partir da década de 1960 a biografia voltou a crescer e tomar um lugar central na produção historiográfica, devido às análises realizadas trazendo não apenas fatos cronológicos, mas evidenciando as tensões existentes entre os sujeitos e os jogos de interesses nas estruturas sociais. Como afirma Avelar (2007, p. 49),

A expectativa de uma história total que compreendesse toda a sociedade e sua evolução desapareceu do horizonte de boa parte da historiografia. A biografia renovou-se, ganhou legitimidade, abriu-se para os fatos, para o acaso e para os encadeamentos cronológicos. Os historiadores trataram de recuperar uma

dimensão temporal perdida nos esquemas estruturalistas, dando-lhe o sentido do tempo vivido pelos homens.

No campo historiográfico brasileiro, a pesquisa (auto)biográfica:

[...] vincula-se a uma rede de cooperação acadêmico-científica e internacional, contando, notadamente, com Laboratórios e Grupos de Pesquisa de países latino-americanos e europeus, que têm contribuído para significativos avanços no âmbito dos estudos (auto)biográficos. [...] Trata-se de um movimento de pesquisa-ação-formação, que tem como centralidade os sujeitos, suas histórias individuais, coletivas, institucionais, de formação, de inserção social, de empoderamento, através das formas como acessam suas memórias, mediadas por experiências e narrativas sobre a vida, em suas múltiplas dimensões. (MORAES; SOUZA, 2016, p. 13).

A partir dos anos 1980 estudos sobre formação docente voltaram-se para a pessoa do professor, favorecendo o surgimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida, as carreiras, os percursos profissionais e as autobiografias docentes, ou ainda, o desenvolvimento pessoal dos professores (NÓVOA, 1992). Nesse contexto, o as práticas de pesquisa (auto)biográfica, principalmente vinculadas aos estudos sobre a formação professoral, configurou-se como uma entrada fértil e fecunda para a consolidação do movimento biográfico no Brasil, que:

Teve, como marco inicial, o começo dos anos de 1990, abrindo-se, posteriormente, para

uma multiplicidade de práticas de pesquisa, em diferentes Programas de Pós-graduação da área, mas também, em um diálogo interdisciplinar, com a sociologia, a antropologia, a antropologia filosófica, a história, a literatura e as artes, gerando os novos contornos que o domínio dos estudos (auto)biográficos tem conquistado no campo educacional. (MORAES; SOUZA, 2016, p. 10).

Investigações e mapeamentos já realizados sobre a pesquisa (auto)biográfica no Brasil (BUENO et al, 2006; SOUZA et al, 2008; STEPANHO, 2008; SOUZA; MIGNOT, 2015)² asseguram o rastreamento, desde o ano de 1985 até 2015, das diversas formas e contornos que a pesquisa (auto)biográfica vem assumido, bem como de suas contribuições para os estudos sobre as histórias de educadores(as), a história da profissão docente, das instituições escolares, as histórias institucionais e individuais, face à produção e socialização de conhecimentos possibilitados pela memória, por experiências e narrativas.

² Para mais informações, consultar: BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006. SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de.; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEEB - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008. STEPHANOU, Maria. Jogos de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-53. MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. In: *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015

Segundo Borges (2006), aferir valor histórico à biografia é o ponto crucial para a construção biográfica. E o que vai atribuir esse valor histórico à vida de uma pessoa é a sua participação social; os fatos e acontecimentos que permearam sua vida e representaram uma mudança significativa no meio a que pertenceu. Para Le Goff (1984), o estudo biográfico seria como um complemento, indispensável à análise das estruturas sociais e dos comportamentos coletivos. Nessa mesma perspectiva, Avelar (2007, p. 52) revela que devemos

[...] tomar os personagens como vias de acesso para a apreensão de questões e/ou contextos mais amplos. [...] Abandonava-se, portanto, a centralidade no personagem em favor de uma articulação mais íntima entre a vida do biografado e seu meio ou contexto social. Tomar uma trajetória intelectual individual como marco representativo de tendências estruturantes de uma época introduz a questão de representatividade do indivíduo na explicação de determinadas relações e processos históricos.

A autora orienta sobre a necessidade de se evitar tomar um caminho onde fique subtendido, ou até mesmo evidenciado, que determinadas decisões já estariam predefinidas desde o nascimento do indivíduo. Afirma que a riqueza do trabalho com este arquétipo se dá pela complexidade de se tentar desvendar como foram ou não tomadas determinadas decisões e também focar nas contradições.

É importante elucidar que método (auto) biográfico e histórias de vida têm algo em comum, pois são relatos de vida, experiências cotidianas acumuladas. Entretanto, diferem-se na forma. Para Bello (2002, p. 31), as histórias de vida são narrativas orais, enquanto que as autobiografias são escri-

tas. De acordo com esse autor, as autobiografias nunca têm fim, porque a história de vida de uma pessoa se amplia até o infinito e pode ser contada de várias maneiras, sofrendo novas interpretações. Outro aspecto aclarado nas histórias de vida é que elas apresentam marcadores, que são situações, pontos de inflexão, momentos críticos, que dão sentido e coerência à vida e que devem ser analisados pelo interlocutor. “[...] dar sentido à vida é um dos projetos típicos de uma história de vida e isso só acaba com a morte” (BELLO, 2002, p. 32). Conforme sugere esse autor, para interpretar as narrativas autobiográficas, há de se ter em conta que existem pelo menos “três tipos de histórias de vida: aquelas cuja interpretação é feita pelo próprio leitor; aquelas que incluem interpretação sistemática do entrevistado; aquelas que são utilizadas mais como exemplo ou certificação de uma teoria ou de um texto” (BELLO, 2002, p. 32). Em pesquisa com professores, estejam eles ativos ou aposentados, há que se levar em conta, pelo menos, os dois primeiros tipos de histórias de vida, pois a interpretação e análise de experiências serão fundamentais para a compreensão das práticas pedagógicas. Quanto ao tipo utilizado como exemplo ou certificação de uma teoria ou de um texto, pode, dependendo do objetivo da pesquisa, ter uma concepção teórico-prática.

No que condiz a interpretação das experiências do professor, é imperioso dizer que deve acontecer de forma imparcial e sensata sendo que, por meio dela, serão reveladas as nuances e os percursos de uma vida. Vale também sublinhar que:

[...] não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabe-

lece e das interpretações que são feitas. (GALVÃO, 2005, p. 330).

Assentindo que as entrevistas são fontes históricas, portanto, são pistas, relatos para se conhecer o passado, Alberti (2004) nos lembra que o passado existiu independente das pistas, mas hoje só pode existir graças a elas. Diante disso, consideramos que a narrativa se mostra como método adequado para deslindar a história e a memória de professores.

Meihy (1996, p. 58) nos diz que “[...] sendo a memória sempre dinâmica, e que muda e evolui de época para época, é prudente que seu uso seja relativizado”. Corroborando com ele o pensamento de Galvão (2005, p. 331), ao afirmar que

[...] as histórias narradas revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição de moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

Assim, o autor ratifica que essas razões creditam seriedade, criticidade e análise de contexto ao método autobiográfico, proporcionando à pesquisa autenticidade, credibilidade e originalidade. Autenticidade no resultado das análises, credibilidade no que concerne ao conhecimento decorrente da experiência de cada narrador e originalidade por cada história ser singular e trazer inovações, novidades.

Destarte, evocar a memória por meio da história oral impetra, portanto, retirar da própria memória enquanto lu-

gar, acontecimentos vivenciados pelo indivíduo ou pelo grupo para, a partir de uma crítica minuciosa, construir, com estes ‘fragmentos de memória’, uma dentre tantas leituras possíveis da totalidade do processo histórico.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ALBERTI, Verena. História oral: a experiência do CPDOC. In: ALBERTI, Verena. *O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf.> Acesso em: 02 set. 2018.

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

AMORIM, Maria Aparecida Blaz Vasques. História, memória, identidade e História Oral. In: *Jus Humanum* – Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, v. 1, n. 2, jan./jun. 2012.

AVELAR, Alexandre de Sá. A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas. In: *Oralidades: Revista de História Oral / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo*, São Paulo, ano 1, n. 2, jul. /dez. 2007.

BELLO, Isabel Melero. *Formação, profissionalidade e prática docente: relatos de vida de professores*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

BENEVIDES, Sergio Paulo. Resenha de Michel Rolph troillot. Silencing the past: Power and the production of history. Boston: Beacon Press, 1995. In: *Mana*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, out. 1999.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

BURKE, Peter. História como memória social. In: BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000. p. 67-89.

BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena de S. Apresentação: Os Trabalhos da Memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1987.

CHAUÍ, Marilena de S. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática: São Paulo, 2000.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org). *En-*

tre-Vistas: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Historia Oral: una brújula para los desafios de la Historia. In: *Historia, Antropologia y Fuentes Orales*: escenarios migratórios, Barcelona, n. 28, p. 141-152, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOODY, J. *Mémoire apprentissage dans tes sociétés avec et sans écriture*: na transmisson-du Bagre, L'Homme, XVII, 1977, p. 29-52.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Edições Vértice – Editora dos Tribunais Ltda., 1990.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas. SP: UNICAMP, 2004.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 8 ed., São Paulo: Ática, 1997.

MALATIAN, Tereza Maria. A biografia e a história. In: *CADERNOS CEDEM*, França, v. 1, n. 1. 2008. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/cedem/article/view/518/414>. Acesso em: 13 ago. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Re)introduzindo a história oral no Brasil. *Anais...*, São Paulo: Xamã, 1996.

MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. In: *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015.

MORAES, Dislane Zerbinatti; SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa (auto)biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 10-13, jan./abr. 2016.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. In: *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, São Paulo, n. 10, p. 6-30, dez.1993.

NÓVOA, António. (org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PICOLI, Bruno A. Memória, História e Oralidade. In: *Revista Mimosine*, v.1, n. 1, jan./jun. 2010.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memórias, esquecimento, silêncio. In: *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. Projeto História. In: *Revista do programa de pósgraduados em História e do Departamento de História* — PUCSP, São Paulo, n. 15, 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a Técnica de Gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A. QUERIROZ, 1991.

SILVEIRA, Éder da Silva. História Oral e Memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. In: *MÉTIS: história & cultura*, v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. In: *Revista da FAEBA* – Educação e

Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008.

STEPHANOU, Maria. Jogos de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-53.

TEDESCO, João C. *Nas Cercanias da Memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo, RS: UPF; Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2.ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. In: *Educação em Revista (UFMG)*, Belo Horizonte, v. 27, p. 16, jul. 1998.

OS GRUPOS-REFERÊNCIA GUARDIÃS DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS NA COMUNIDADE BOCA DA MATA – RORAIMA*

* Este texto configura a continuação das análises do Projeto de Pesquisa “O que contam as crianças indígenas sobre a escola da infância?”. Na ocasião da VI CIPA-2014 apresentamos o texto A Escola Contada Pelas Crianças Macuxi da Amazônia: Primeiras Aproximações.

GILVETE DE LIMA GABRIEL

Professora Associada I da UFRR. Pós-Doutorado em Educação/UEPB (2018). Doutorado em Educação/UFRN (2009). Mestrado em Educação/UFAM (2001).

E-mail: gilvetelima@yahoo.com.br

Nosso objetivo nessa pesquisa é apresentar os resultados de um projeto de pesquisa¹ que desenvolvemos com crianças indígenas na cidade de Pacaraima, no Estado de Roraima, na Amazônia. Partimos da escuta sensível (BARBIER, 1993) das crianças, esperando entender o que elas pensam sobre a escola, mas propomos também ouvir os grupos-referência, grupo familiar, grupo escolar (os professores) e o grupo comunitário, no objetivo de cruzar os significados que eles atribuem a educação infantil e ensino fundamental, primeiro ano, vivenciados pelas crianças entrevistadas, e os sentidos dados pelas próprias crianças aos seus percursos escolares.

Gabriel (2011) entende por grupos-referência os grupos a que pertencemos desde a mais tenra idade, como a família, a escola, a comunidade, a igreja dentre outros. Esses grupos estruturam nossa forma de ser, de pensar e de agir e são referências em nossas vidas para as múltiplas situações com que deparamos no contexto social. Quando estamos diante de um problema acionamos um dos referentes que possuímos e tomamos decisões fundadas, naturalmente, em um dos referentes dos grupos de pertença a que estamos afiliados.

¹ Nosso projeto intitulado “Narrativas infantis. O que contam as crianças indígenas sobre a escola da infância?” integra o projeto nacional de pesquisa “Narrativas infantis: O que contam as crianças sobre as escolas da infância?”, que se desenvolve nas escolas de cinco municípios de cinco Estados brasileiros: Natal-RN e Recife-PE (no Nordeste); Niterói-RJ e São Paulo-SP (no Sudeste) e Pacaraima-RR (no Norte), e procura estudar a percepção da criança a partir da sua voz e da sua reflexão sobre esse espaço-tempo de aprendizagem e de socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 1985), na diversidade cultural do país.

Neste trabalho consideramos os grupos-referência, grupo familiar², grupo escolar, grupo comunitário e grupo religioso. Vale ressaltar que na comunidade Boa da Mata existem duas igrejas cristãs aceitas pela comunidade.

O saber elaborado pelas crianças no processo de socialização tanto no grupo familiar, quanto no grupo escolar, ou seja, a invenção de si e do “outro” ainda carece de investigações para permitir a integração e a articulação do saber escolar com as experiências de vida das crianças o que, para nós, contribuiria para nos aproximarmos do sentido da escola na infância. O objetivo de nossa pesquisa é compreender o que a escola representa para crianças indígenas de 04 a 10 anos, ao narrarem para um extra-terrestre as atividades e interações presentes no espaço-tempo escolar de sua comunidade.

Características da comunidade indígena da Boca da Mata e das escolas

A comunidade da Boca da Mata está localizada na terra indígena de São Marcos, na cidade de Pacaraima. Considerando que esta é uma comunidade complexa, uma vez que é composta por três povos indígenas de várias etnias: Macuxi, Wapixana e Taurepang, a comunidade tem duas escolas públicas, cujos professores são indígenas:

- Uma escola pertencente ao município, *Escola Municipal Professor Maurício Pereira* com 38 (trinta e oito) alunos destinada à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental;

² Gabriel (2011) conceitua todos os grupos no seu livro *Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si*. Os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente.

- E uma escola pertencente ao Estado de Roraima, *Escola Estadual Tuxaua Antônio Horácio* para os últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- Ambas as escolas incluem cerca de 250 estudantes indígenas. A pesquisa foi realizada com crianças de etnia Macuxi, estudando nessas escolas.

Nosso acesso à comunidade da Boca da Mata, para a realização de nossa pesquisa, exigiu a presença de um mediador para iniciar as negociações entre nós. Como adotamos neste projeto uma abordagem qualitativa, seguimos as etapas já consagradas a este tipo de pesquisa: a inserção do pesquisador no contexto sócio-histórico dos participantes da pesquisa; coleta de dados, utilizando diferentes instrumentos, a análise do *corpus* e descrição dos resultados na forma de histórias “[...] de uma determinada situação ou visão de mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), cujo maior interesse é a forma como os participantes dão sentido às suas vidas.

Nós nos reunimos com os professores encarregados das crianças com idades entre 4 e 10 anos e escolhemos juntos as 15 crianças que participariam da pesquisa:

- Cinco crianças, com idades entre 4 e 5 anos, que faziam o curso no período da tarde;
- Cinco crianças entre 6 e 8 anos, que faziam o curso na período da manhã;
- Cinco crianças, com idades entre 9 e 10 anos que faziam o curso no período da manhã.

Durante esta visita, nós pudemos realizar duas rodas de conversa, seguindo o protocolo do projeto nacional, que

dispõe de um pequeno *Alien* que quer conhecer a escola, pois em seu não há. Para satisfazer a curiosidade de *Alien*, as crianças falam sobre a sua escola. Para a primeira roda de conversa sentamos sob um *tapiri* (área coberta com palhas de buriti – planta nativa da Amazônia), com 5 crianças de 6 e 8 anos.

Nós tivemos dificuldades para iniciar a conversa, pois as crianças mostraram um pouco de timidez, mas aos poucos elas entraram no jogo e explicaram à *Alien* o que faziam na escola. Para tanto nos reunimos com as crianças da Educação Infantil e decidimos fazer a segunda rodada de conversa na sala de aula, começando as atividades com pintura e massa de modelar para prender a atenção das crianças.

Para a realização da roda de conversa com as crianças de 8 a 10 anos, decidimos procurar uma nova estratégia, com base em três fundamentos: a análise preliminar da primeira rodada; aprofundando de nossas referências teóricas e metodológicas sobre a pesquisa com as crianças e, finalmente, em função dos diálogos com profissionais e pesquisadores que já trabalharam em comunidades indígenas. Então, decidimos convidar os professores para participar da conversa para estabelecer uma maior confiança entre as crianças e o pesquisador. Além disso, demos a cada criança um pequeno *Alien* feito por uma artesã local.

Figura 1– Roda de conversa com o pequeno Alien, 2014



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 2 – Interação alunos do curso de Pedagogia e professores indígenas, 2014



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 3 – Professora indígena recebendo o meu livro, 2014



Fonte: arquivo pessoal da autora

Os grupos-referência guardiãs da educação das crianças e da floresta

Em nossos estudos sobre as histórias de crianças indígenas na escola, consideramos uma condição *sine qua non* a escuta sensível para a compreensão das três culturas que formam, dialeticamente, a constituição das crianças como sujeitos. Assim, consideramos que é importante estabelecer um diálogo com os membros dos grupos-referência que contribuem para a construção de sentido nesta comunidade escolar complexa, incluindo as famílias e professores indígenas de ambas as escolas. Nós ainda consideramos como elemento cultural importante a existência de dois grupos religiosos evangélicos de denominação cristã: Igreja Batista e do Igreja Adventista do Sétimo Dia.

Grupo escolar: a formação da liderança indígena

Em outro trabalho conceituamos o Grupo escolar como aquele que se reúne em torno do conhecimento sistematizado. Nesse grupo, os processos de ação-reflexão-ação são vivenciados dialeticamente pelos professores, à medida que relacionam teoria e prática. O processo ensino-aprendizagem se configura como uma aprendizagem também da profissão docente. Nesse grupo, nas interações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdo estão presentes estratégias metodológicas e concepções de educação que transcendem a promoção da aquisição dos conhecimentos sistematizados pelos alunos. (GABRIEL, 2011, p. 104)

De nossa análise podemos argumentar que a escola narrada pelos pequenos Macuxi e o conceito de educação observada em seus grupos-referência (família, professores, comunidade) aproxima-se da ideia completa da educação dos gregos, *Paideia* “[...] que consistia na integração entre a cultura de uma sociedade e a criação individual de outra cultura numa influência recíproca” (GADOTTI, 2005, p. 30). Esta hipótese tem como uma linha diretriz que a criança constrói sua subjetividade a partir de suas relações com o mundo e suas experiências culturais. Podemos entender melhor o seu processo de formação, tendo em conta três movimentos de formação, como sugerido por Pineau (2004): eles são, em primeiro lugar, por relações de heteroformação, através da troca com o outro, por transmissões entre (intra) geracional; em seguida, por relações de ecoformação, em que a aprendizagem ocorre em contatos heterogêneos com a natureza híbrida, o ambiente sócio-histórico e cultural e, finalmente, pelas relações de autoformação, através da aprendizagem que fazem por si só, de acordo com as experi-

ências existenciais. Para Pineau (2004, p. 53), a transmissão e recepção das coisas “[...] são imbuídas de intervenções humanas, imaginárias, e cósmicas”.

Ivan Illich (1977) questionou as razões para a existência de escolas na sociedade moderna. Essas perguntas adquirem um significado específico quando se trata de atender às demandas sociais da estrutura para o desenvolvimento técnico e científico em expansão em muitas sociedades industrializadas. Mas, em uma comunidade indígena, onde observamos o desejo constante de preservar o conhecimento local através da transmissão intergeracional (PINEAU, 2004; PASSEGGI, 2011; LANI-BAYLE, 2012), a escola tem outra missão e procura satisfazer outras necessidades: garantir a perpetuação das línguas nativas de grupos étnicos e de sua cultura como um meio de sobrevivência para cada povo.

À luz de nossas observações na comunidade Boca da Mata e da leitura do que contam as crianças Macuxi, é possível argumentar que as escolas indígenas procuram não reproduzir uma classificação seletiva de crianças, mas ao contrário, os professores se preocupam com a interação e harmonia entre a escola e a natureza que os rodeiam. Essa interação surge, em primeiro lugar, pela integração física da escola na comunidade, o que é visto como uma vitória do povo da comunidade. Porque, de acordo com seu depoimento perante a criação de escolas, pais proibiam seus filhos, especialmente as filhas de frequentarem escolas muito longe da aldeia por causa de sua proximidade com o *garimpo* – isto é, áreas de mineração de ouro – de ouro, do medo da violência praticada pelos garimpeiros. Como Vigotsky enfatiza (2003, p. 43),

a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através

da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção ‘natural’ é suplantado por um processo complexo de mediação: a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

Considere este pequeno trecho de uma conversa entre o pesquisador, as crianças indígenas e o pequeno *Alien*, bastante representativo de todos os nossos dados. Para estas crianças vir para a escola é um momento divertido: “*A escola é boa...*”. Maria³ vem a escola para “*estudar, pintar, cobrir as letras e escrever*”; Fábio, é preciso ir à escola para escrever [aprender] “*matemática, geografia, desenhar (árvores, flores e casas)*”. Quando perguntado pela pesquisadora: “*o que vocês diriam ao pequeno Alien sobre a escola?*” Eles acrescentam:

José: Ela é boa de estudar, tem muitas brincadeiras.

Maria: A escola é para aprender a ler e não fazer bagunçar em casa.

José: Tem que fazer trabalho em casa para aprender.

Carla: [Tem] Aniversário, Parixara⁴.

André: Dia da Criança, Dia dos Pais, dia dos professores.

Tiago: No dia dos professores a gente dá chocolates para nossa professora. Um coleguinha ia dar um anel, mas quebrou.

Notamos que as aprendizagens narradas pelas crianças se faz na encruzilhada de várias culturas: a cultura da escola (“Estudar”, “aprender a ler”, “trabalho para fazer em

³ Todos os nomes das crianças são fictícios.

⁴ Festa Indígena, onde a menina está usando uma saia, um sutiã, um colar e brincos e maquiagem. Todo mundo toma a mão do outro e cada um tem seu par (explicação dada por uma das crianças).

casa”); culturas indígenas (“Parixara”), a cultura ocidental brasileira (“Dia dos Pais”, “Dia dos Professores”, “Dia das Crianças”); e cultura do adulto (“não fazer bagunça em casa”). A professora indígena é colocada no centro desta encruzilhada cultural como uma pessoa amável, como observou Ana: “[...] ela chama a gente de anjinhos, ela é boazinha, gosta de nós”.

É possível perceber que o grupo-referência escolar ajuda a desenvolver nas crianças a capacidade de viver neste mosaico de culturas heterogêneas e aceitar compromissos uns com os outros, a responsabilidade e atenção. Mas a escola também aparece para elas como um lugar para preservar a cultura da infância, onde elas podem se divertir e brincar. O respeito concedido à criança encontrada no seio da comunidade indígena é vivenciado sem ruptura na escola através do professor nativo. Isto confirma as observações de Veneire e Velanga (2008, p. 180), segundo os quais “[...] estamos diante de uma criança indígena que se sente acolhida em seu meio social, porque a comunidade é a sua família, e sua família é a própria comunidade”.

Podemos ilustrar esse respeito pela criança com auxílio de nossos registros de pesquisa de campo. Na ocasião de nossa visita com os alunos de Pedagogia, uma professora escolheu uma criança, na faixa etária entre 8-10, com dificuldades de leitura para ler um pequeno livro infantil. Todos os alunos e professores do turno da manhã estavam sentados em círculo e todos ouviam em profundo silêncio, respeitando atentamente a leitura da criança. Este gesto de respeito por parte das crianças para com seu colega que estava tentando fazer o seu melhor e a atitude do professor são muito instrutivas. Em uma escola não-indígena, em geral, como se sabe, se escolhe a criança mais avançada. De uma

forma muito esquemática, todos nós podemos supor as razões para esta escolha. Por um lado, o desejo de mostrar as autoridades administrativa o “sucesso” da escola através da criança mais eficiente; em segundo lugar, porque é provavelmente inevitável na maioria das escolas, encontrar reações adversas para a criança em dificuldade. Brincadeiras e/ou *bullying* vão aterrorizar a criança depois de tal “derrota”. De fato, a cultura da escola reforça a heteronomia nas escolas, atribuindo recompensas ou punições, na frente da turma, em função dos méritos escolares. Os efeitos mais perniciosos destas normas tornam a escola um espaço híbrido, ao mesmo tempo de vergonha, de derrota, de divisão, de desigualdade, de rupturas, mas também de sucesso, de dedicação, de vaidade, de superioridade, de resiliência.

Figura 4 – Criança lendo com muita dificuldade, 2014



Fonte: arquivo pessoal da autora

Grupo religioso: esperança e convicção

Afirmou-se em *Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si* (2011) que a igreja se configura como um espaço-tempo em que as pessoas se reúnem em busca de alimento para a alma e para professar a fé. Nesse grupo há aquisição de ‘valores eternos’ e de princípios que norteiam a vida secular.

Desse modo, em relação a presença de igrejas nas comunidades indígenas, há muito o que se desmistificar. Por exemplo, na comunidade Boca da Mata, uma criança nos chamou particularmente a atenção porque representava a escola como sendo a própria igreja. Vale ressaltar que existem igrejas evangélicas e católicas nas comunidades. Isso suscitou questionamentos: Como os Macuxi, os Wapixana e os Taurepang interagem com as histórias da Bíblia? Essas histórias contribuem para o reconhecimento de suas culturas ou, pelo contrário, elas os afastam de suas crenças? Os princípios do ensino bíblico reforçam os valores que as comunidades indígenas têm forjado ao longo da sua história? Ao participar da coorientação da dissertação de Lyna Bezerra Trindade (2017) sobre *Uma História de Vida no Movimento Indígena de Roraima: As Representações do Tuxaua Jacir de Souza*, fundador dos Movimentos Indígenas de Roraima, percebemos que as narrativas bíblicas foram de fundamental importância na construção de uma representação do saber fazer e na convicção de que poderiam conquistar a “Terra Prometida”, que para Moisés era Canaã e para os indígenas eram as terras indígenas da região Raposa Serra do Sol, homologada em 2005, pelo então Presidente Luís Inácio da Silva. Vejamos seu testemunho:

Sempre gostei de ouvir a leitura da Bíblia. E a história de Moisés. Da terra prometida sei lá. Aquilo ficou marcado na minha cabeça como uma coisa muito boa. Falei para os parentes: – ‘temos que acreditar, nos organizarmos para podermos ser donos das nossas terras para que mais tarde nossos filhos, netos e outros parentes tenham lugar para viver e trabalhar!’ [...] o padre Jorge Dan Ben que, dentre outras coisas, me ensinou a ler. [...] o Bispo Dom Aldo Mongiano que, juntamente com o Padre Jorge, me mostrou como buscar um projeto que possibilitasse a ocupação da terra. [...] (SOUZA, 2016, Entrevista).

Desse modo, podemos destacar que a igreja, nesse caso a Igreja Católica de Roraima, representada pelo Bispo Dom Aldo e outros missionários o ajudaram a liderança Jacir da Silva na conquista da “Terra Prometida”. Nesse sentido, também é importante destacar a aliança que fez desde os 20 anos de idade de seguir os princípios cristãos e não ingerir bebida alcoólica, pois a utilização de álcool entre os indígenas tem sido motivo de preocupação para todas as lideranças indígenas, religiosas e também para nós professores e pesquisadores. Para tanto, afirma: “[...] *fui escolhido como liderança também por naquele momento, já ter feito a opção de dizer ‘não à bebida alcoólica’, influência que tive devido ao convívio junto aos missionários da igreja católica*”. (SOUZA, 2016, Entrevista).

Estas observações nos permitem ver a riqueza dos contatos com a pedagogia dos povos Macuxi, Taurepang e Wapixana através dos olhos de suas crianças e de seus grupos-referência, grupo escolar, grupo comunitário – as lideranças indígenas, grupo religioso, grupo profissional – seus professores e técnicos da escola, que tem sido verdadeiros guardiães na proteção das crianças e da floresta. Elas

anunciam que podemos ampliar o debate sobre a história da educação no Brasil e abrir os caminhos com as lições da Pedagogia indígena por meio dos registros dos processos de co-formação existente no âmbito dos movimentos indígenas, a exemplo da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR. Vejamos um fragmento da narrativa da professora Wiiz, sugerindo assim que esse movimento tem contribuído para a melhorar as condições das escolas indígenas e dos povos da floresta.

Após concluir o magistério indígena passei a frequentar constantemente dos movimentos sociais, sendo um destes o movimento indígena. Inicialmente associei-me na Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) participei de assembleias, encontros e reuniões no qual passei a conhecer e construir e defender uma política para a educação escolar indígena, que é um grande desafio para o movimento indígena da educação escolar indígena. E passei a participar também de reuniões e assembleias de outros movimentos sociais, construímos ações para amenizar os problemas que ocorrem nos movimentos das mulheres, saúde, educação escolar, território, projetos para melhoria do movimento indígena. Um dos pontos positivos das conquistas que obtivemos diz respeito à formação dos docentes indígena na Universidade Federal Roraima no qual sou fruto dessa vitória. (WIIZ, 2017, p. 4-5).

Considerações finais

A imersão na comunidade indígena Boca da Mata e análise das vozes das crianças indígenas, professores e lide-

rança, fazem ecoar uma visão da escola que é oposta à sua concepção produtivista na sociedade capitalista contemporânea. Uma escola onde a autonomia da criança é reconhecida pela comunidade como um princípio da sua pedagogia, o que parece favorecê-los na integração pacífica de múltiplas culturas que se cruzam em suas vidas diárias. Nesta perspectiva, como podemos esquecer o pensamento de Paulo Freire (1996), quando nos dizia que aprendemos em comunidade e em um país como o Brasil, marcado pela diversidade cultural, que não há culturas melhores ou piores, mas culturas diferentes?

Assim, partimos da ideia de que as crianças vivem as suas experiências cotidianas da educação intercultural em um mosaico:

- Do ponto de vista linguístico, em que se alternam as línguas alternativas destes três grupos étnicos e o Português;
- Do ponto de vista cultural, através do cruzamento com a cultura indígena brasileira com as culturas de colonização portuguesa;
- Do ponto de vista do entrelaçamento do conhecimento indígena e o conhecimento acadêmico;
- Por último, mas não todos, a partir do ponto de vista espiritual, a mistura de crenças indígenas e cristãs de seus grupos-referência.

Como as crianças negociam significado (BRUNER, 1997) da cultura escolar em circunstâncias que nos parecem tão complexos? Como fazer a escuta sensível do que elas dizem sobre a escola durante as rodas de conversa? Estes questionamentos sugerem que nós, professores e pes-

quisadores, somos convidados e convocados a termos uma atenção consciente dos nossos encontros com as crianças e professores indígenas que nos remetem ao aprofundamento teórico e metodológico, a fim de incluímos suas narrativas nas discussões que dizem respeito ao grupo escolar.

A realização desta pesquisa permitiu-nos como formadores de formadores e como pesquisadores, desconstruir os velhos conceitos de infância, formação e, assim, dar novos significados a criança como sujeito de direito. Isso abriu espaço para novas oportunidades de aprendizagem em uma relação de respeito e consideração para com os sentidos que as crianças indígenas e seus grupos-referência atribuem às múltiplas interações na vida cotidiana e, especialmente, no espaço-tempo escolar. Neste sentido, e diante da necessidade de transformar os modos de acolhimento no grupo escolar, acreditamos que ouvir as crianças e os professores é condição *sine qua non* para refletir sobre a renovação do sistema educacional brasileiro.

Referências

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: *Cadernos Anped*, Porto Alegre/RS, n. 5, p. 187-286, 1993.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOGDAN, Robert; BIKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto, 1994.

BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Gilvete de Lima. *Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si*. Os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. Curitiba: CRV Editora, 2011.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escola*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.

LANI-Bayle, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 59-78.

PASSEGGI, M. C. *Narrativas infantis*: O que contam as crianças sobre as escolas da infância? 2011. 34 p. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Pernambuco, UNICID, Universidade Federal de São Paulo, UFF, Universidade Federal de Roraima, Natal, Recife, São Paulo, Guarulhos, Rio de Janeiro, Roraima, 2011.

PASSEGGI, M. C. Projeto “*Narrativas infantis*. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?”, aprovado pelo Edital de Ciências Humanas [MCTI/CNPq/MEC/CAPES 07|2011-2].

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2004.

SOUZA, Jacir de. *Entrevista*. Entrevista de Jacir de Souza concedida a Lyna Bezerra Trindade, Boa Vista/RR, 25 out. 2016.

TRINDADE, Lyna Bezerra. *Uma História de Vida no Movimento Indígena de Roraima*: As Representações do Tuxaua Jacir de Souza. 2017. 85f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e

Fronteiras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017.

VENERE, Mario Roberto e VELANGA, Carmen Tereza. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. In: *Tellus*, Campo Grande/MS, ano 8, n. 15, p. 175-191, jul./dez. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Referência empírica

WIZZ. *Trajetória de vida e percurso profissional*. Corpus da Pesquisa de Pós-Doutorado de Gilvete de Lima Gabriel. Boa Vista, 2017. p. 01-12.

REFLEXÕES ACERCA DOS DESAFIOS DO USO DA OPERAÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

DANIELLA DE SOUZA BARBOSA

Fisioterapeuta. Doutora em Educação. Membro do HISTEDBR-PB. Professora Adjunta do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da UFPB.

E-mail: daniella.77.fcm@gmail.com

SANDRA VERÔNICA LEITE RAMALHO

Pedagoga. Especialista em Educação Especial. Servidora Técnica da Assessoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Governo da Paraíba.

E-mail:

Pensamentos iniciais

Atualmente vive-se uma retomada do gênero (auto) biográfico na historiografia brasileira como metodologia de pesquisa e, como princípio fundamental dessa renovação teórica e metodológica, verifica-se uma inversão no uso valorativo de suas fontes, ou seja, os historiadores não mais privilegiam as fontes secundárias em detrimento das primárias, como era feito na pesquisa na historiográfica tradicional, ao contrário, a partir de um redimensionamento dessa tendência busca-se, entre seus pesquisadores, a produção de uma relação complementar entre os materiais biográficos primários – entendidos como elaboração histórica resultante de escolhas motivadas pelo ponto de vista do investigador que elegerá, dentre um conjunto disponível nos arquivos de seus personagens históricos, determinados documentos como fontes de investigação – e os materiais secundários – tomados como documentos portadores de testemunhos de uma época e de natureza diversa – para se constituir sobre eles um olhar histórico cuidadoso.

Vale frisar que o uso tradicional do método (auto)biográfico no campo da História sempre deu maior preferência aos materiais secundários por estes se mostrarem mais objetivos para evidenciar as tensões existentes entre a ação humana e as estruturas sociais, colocando o personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando a história o

caráter de um processo das ações dos sujeitos durante seu curso de vida.

No entanto, nessa pesquisa, em acordo com a retomada do gênero (auto)biográfico na historiografia brasileira entre o final do século XX e início do século XXI, serão abordados os itinerários bibliográficos que deram lastro teórico e metodológico para esse redimensionamento do gênero (auto)biográfico no campo da História e, mais especificamente, no campo da História da Educação, ao se evidenciar uma virada epistemológica em direção ao indivíduo como sujeito histórico.

Logo nosso objeto de investigação para esse artigo foi o entendimento do método (auto)biográfico enquanto uma perspectiva metodológica no campo da História, através do uso das histórias de vida/(auto)biografias de sujeitos escolares, ou seja, mais especificamente no campo da História da Educação, como uma alternativa para se entender as implicações da cultura escrita e da narrativa (auto)biográfica na formação e profissão docente.

Para compor esse *corpus* documental foram consultadas 02 (duas) séries sobre o tema: a primeira, intitulada *Clássicos das Histórias de Vida*, da Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação, reunindo 05 (cinco) obras que abordavam os fundamentos teóricos, históricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa com fontes (auto)biográficas; e a segunda, denominada *Artes de Viver, Conhecer e Formar*, agregando 06 (seis) livros que evidenciaram as possibilidades analíticas e metodológicas entre as narrativas, histórias de vida, (auto)biografias e a educação.

Da primeira série foram consultados autores como António Nóvoa, Franco Ferrarotti, Pierre Dominicé e Mathias Finger, que discursaram sobre como a pesquisa (auto)bio-

gráfica ampliou e produziu conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagens e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos a partir de uma dupla entrada, a do (auto)biográfico e a do educativo, enquanto os escritos de Daniel Bertaux versaram sobre as narrativas de vida como um método de pesquisa que permite estudar a ação dos sujeitos no seu desenvolvimento biográfico e histórico.

Da segunda série foram consultados autores como Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Denice Bárbara Catani que, pela eleição de objetos interdisciplinares, deram conta, com demais colaboradores, de questões como (auto)biografia e formação docente, histórias de vida e educação, docência e memória, enfim, sobre a valorização da narração da experiência como elemento constituinte de encontros com a pesquisa acadêmica e com o magistério.

Ou seja, a partir da polissemia desses autores que ressaltam a virada epistemológica em direção ao desenvolvimento biográfico e histórico do indivíduo, como também propagou Chartier (1994), pode-se destacar que a escrita da História da Educação – a partir das memórias e histórias sobre a formação e a profissão de professores enquanto sujeitos históricos – pode ser tratada pelo pesquisador pelo uso do método (auto)biográfico a partir tanto da leitura da realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado, quanto pelas inúmeras deformações das fontes históricas primárias lançadas pelo personagem pesquisado.

Vale ressaltar que tais deformações com relação ao uso das fontes históricas primárias estão também ligadas ao tipo de suporte dessas fontes (ex.: orais, escritos ou imagéticos) e a sua intencionalidade no ato de sua produção

(ex.: narrativas, escritos ou imagens formais ou informais). Exemplos: se escritos ou imagéticos decorrem do fato de ser um sujeito-objeto que se observa e se reencontra no texto ou na fotografia; se orais, do fato de ser um sujeito-narrador, em interação com um sujeito-pesquisador, produtor de histórias de vida a partir de suas memórias).

Fundamentos teóricos e metodológicos utilizados para a interpretação da operação (auto)biográfica no campo da História da Educação

Adotar esta polissemia de autores possibilitou conceituar, neste artigo, o método (auto)biográfico como aporte metodológico em História da Educação como instrumento de investigação que permite ao sujeito histórico identificar e narrar, através de sua própria história de vida sob o ângulo educativo, de sua subjetividade e de seus contextos familiar, escolar, religioso e profissional os elementos formativos de sua profissão docente que, por sua vez, exprimem a história da cultura escolar da qual eles emergem como representantes.

De acordo com Bueno (2002) esse debate no campo da Educação brasileira do método (auto)biográfico é relativamente recente, podendo ser dividido em duas fases, ou seja, entre antes e depois dos anos 1990.

Na primeira fase, a partir dos anos 1980, mesmo com esparsas pesquisas que se utilizavam do método (auto)biográfico, a experiência com narrativas de vida de professores mostrou-se bastante fértil no campo da Educação para se discutir a formação de professores, a constituição e consolidação dos saberes e práticas docentes e sua atuação profissional, conforme apontam Nóvoa e Finger (2010); Goodson

(1992), Bolívar (2002), Cavaco (1999), Pimentel (1993), Tardif (2003), Bueno (2002, 2006), Catani (2002), entre outros autores. Nesse caso, tais experiências constituem-se em importantes elementos explicativos da cultura escolar na medida em que se articulava a história de vida dos sujeitos à história cultural das instituições escolares, a fim de valorizar a subjetividade docente como objeto de pesquisa da História da Educação.

Na segunda fase, caracterizada por um incremento quantitativo e diversificação na produção de trabalhos em torno da metodologia em evidência e pelo movimento que se iniciava em direção as (auto)biografias, a partir de 1995, foram localizadas pesquisas caracterizadas por uma gama de temas e perspectivas de análise que tentavam compreender especificidades da atuação de grupos de profissionais docentes de áreas (como ensino fundamental, alfabetização e ensino de matemática) e períodos diversos (com ênfase na fase republicana) pela multiplicação do potencial explicativo/formador das memórias/histórias de vida/(auto) biografias como procedimento metodológico, a partir de categorizações como história de vida de professores; professores negros ou afrodescendentes; professores que tiveram militância política; professores aposentados/em fase de envelhecimento; saberes docentes; educação continuada; e identidade profissional. (BARBOSA, 2014).

Porém, alguns aspectos lacunares foram observados nessas pesquisas brasileiras como a enorme dispersão temática e metodológica nos estudos educacionais sobre histórias de vida/(auto)biografias de professores; o desequilíbrio nas formas de divulgação e circulação das pesquisas no país; a quase absoluta ausência de diálogo das pesquisas defendidas nas pós-graduações com as produções de artigos

científicos e de livros feitos através dos grupos de pesquisas inseridos nas mesmas instituições de ensino superior; a imprecisão conceitual e a multiplicidade de referenciais teóricos advindos de campos disciplinares distintos (História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Literatura, além de outras) que, por sua vez, produziram transposição de conceitos nem sempre isentos de ambiguidades quanto às denominações metodológicas utilizadas; formas inócuas, do ponto de vista científico, de apropriação dos procedimentos (auto)biográficos que diz respeito às narrativas em primeira pessoa; prevalência de um modelo único de uso das pesquisas (modelo das histórias de vida “a serviço do projeto” e não como “projeto de conhecimento”); e a confusão sobre a noção de identidade, a propósito da abrangência dessa temática (BUENO; CHAMLIAN, SOUSA; CATANI, 2006).

Vale salientar que o objeto de estudo das (auto)biografias educativas, qual seja, a subjetividade contida nas narrativas em torno do processo de formação dos professores se assenta em uma dificuldade semântica visto que o termo “[...] designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado [...] não permitindo distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se”. (JOSSO, 2010, p. 61).

Para Dominicé (2010) esses dois significados contidos no conceito de processo de formação residem no entendimento sobre as formas de socialização e de escolarização mediadas pela família, pela escola e pelo trabalho como lugares de regulação desse mesmo processo. Em outras palavras, as (auto)biografias educativas em torno da história de vida na formação e na profissão docente são compostas com base no

material relacional familiar, escolar e profissional herdados pelos professores em suas confrontações cotidianas.

E foi nessa perspectiva que o método (auto)biográfico começou a fazer parte do arsenal de pesquisa dos educadores que, por sua vez, passaram a empregar o uso de narrativas de vida como método de pesquisa e como meio para a reflexão da formação de professores.

Dentre os pesquisadores educacionais mais proeminentes nessa área se destacam Nóvoa (1992, 2010) e Goodson (1992) que, por sua vez, têm-se preocupado em realizar algumas categorizações sobre as produções acadêmicas *com* e *sobre* a história de vida de professores, na qual se destacam três tipos: a) aqueles estudos que visam unicamente favorecer o processo de formação do professor utilizando-se do recurso às histórias de vida como instrumento de educação continuada; b) aquelas pesquisas que se exprimem por uma preocupação essencialmente investigativa, quer seja como forma de obter conhecimento sobre aspectos da formação dos docentes, quer seja sobre as práticas pedagógicas; e c) aquelas análises que visam simultaneamente favorecer práticas de formação continuada e a investigação de processos nele envolvidos.

Vale frisar que os estudos (auto)biográficos no campo da História da Educação têm crescido no meio acadêmico nas últimas décadas do século XXI devido à relevância dada a subjetividade dos entrevistados frente à constituição, pela memória de representações de fatos sociais vivenciados pelos sujeitos e seus grupos sociais.

Além deste ponto de vista que desdobra as relações entre memória e história do sujeito individual e coletivo, que rescinde com a ilusão memorialística de tentar conceber o

passado tal qual ele foi vivido e, armadilha maior, sem considerar a interferência do tempo presente como ponto de partida nessa atividade de rememoração dos fatos, pessoas, locais e de objetos, é que se precisa romper também com o modelo tradicional da (auto)biografia herdado da Literatura.

Tal modelo literário tradicional, qual seja, do formativo diacrônico de narrativa de vida como uma história com começo, meio e fim, formando um conjunto estável e coerente, definido por Bourdieu como ilusão biográfica, ou seja, aquela que trata a história de uma vida como “[...] o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção” (1996, p. 185), uma vez que:

[...] produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar [...]. (BOURDIEU, 1996, p. 185).

Numa semelhante linha de raciocínio, o também sociólogo Passeron (1989) desferiu algumas ressalvas àquilo que intitulou de ilusão epistemológica aos intelectuais que se debruçavam sobre a narrativa biográfica, ou seja, a fascinação imediatista pelo concreto e o singular (em detrimento do problema teórico) que gerava a ilusão da compreensão totalizante de uma experiência individual.

Procurando escapar às estas “ilusões biográficas” denunciadas acima por Bourdieu (1996) e Passeron (1989), os autores Le Goff (1999) e Levi (2000) atentaram para a dificuldade do empreendimento biográfico, bem como a necessidade de se articular a personagem ao contexto global de seu

tempo, embora sem deixar de aceitar os acasos, as escolhas e as hesitações individuais.

Por exemplo, Le Goff (1999) propôs a abordagem da trajetória de um indivíduo através do conceito de sujeito globalizante ao se reconhecer nele toda a organização do campo de pesquisa: ao escolher, por exemplo, a figura monárquica de São Luís e afirmar que essa personagem participou e agiu, ao mesmo tempo, em todos os domínios (econômico, social, político, religioso e cultural) da esfera de sua vida como regente ele estaria sugerindo ao historiador que reconheça nas escolhas, contradições, hesitações e decisões singulares do biografado a historicidade daqueles domínios, ou seja, a especificidade do global e a complexidade do real.

Na visão de Levi (2000) sobre esse mesmo problema, trata-se do historiador refletir acerca do binômio liberdade/norma de seu biografado. Para ele, os raios de liberdade e ação dos indivíduos encontram-se além, mas nunca fora, das limitações impostas pelos sistemas normativos, sejam eles de ordem jurídico-institucionais, sejam eles de ordem social. Em seu livro *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*, Levi chamou a atenção para a análise do “[...] sistema de contextualização e de interligação entre regras e comportamentos, entre estrutura social e imagem impressa nas fontes escritas [...] enquanto parte primordial da história de Giovan Battista Chiesa”. (2000, p. 47).

Levi pareceu rebater as críticas sobre a “história menor” e o abandono de estudos mais amplos dirigidos à micro-história, na medida em que tenta apreender o “global” numa perspectiva não somente “do” local, mas “para além” do local, semelhante à Ginzburg, cuja linha condutora parte da microanálise de casos bem delimitados, mas cujo estudo

intensivo revela problemas de ordem mais geral. O que revelaria, enfim, o valor heurístico do gênero biográfico:

A meu ver, a maioria das questões metodológicas da historiografia contemporânea diz respeito à biografia, sobretudo as relações com as ciências sociais, os problemas de escalas de análise e das relações entre regras e práticas, bem como aqueles, mais complexos, referentes aos limites da liberdade e da racionalidade humanas (LEVI, 2000, p.168).

Portanto, verifica-se que o valor heurístico do método (auto)biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico das narrativas de vida mas, também, porque a (auto)biografia é uma microrrelação social capaz de identificar as funções e as modalidades de intervenção dos espaços sociais sobre os indivíduos que dele fazem parte e, ao mesmo tempo, conhecer tais espaços a partir da perspectiva dos indivíduos.

Pensamentos finais

Na esfera da História da Educação brasileira não há dúvida de que a renovação dos estudos esteve (e ainda está) intimamente ligada à possibilidade de uma nova história das instituições escolares e a pretensão de se produzir uma história do cotidiano escolar – a famosa assertiva acerca da probabilidade de entrar na “caixa preta” da escola proposta pela Sociologia – e de dar visibilidade aos diversos sujeitos que participaram da cultura escolar, notadamente aos professores.

E, nessa fértil seara de pesquisa acadêmica histórico-educacional, o impacto do uso da operação (auto)biográfica

reside exatamente no paradoxo epistemológico fundamental dessa metodologia: a união do mais pessoal com o mais universal. Dessa forma, a subjetividade constitui-se dentro desse quadro como uma via de acesso não linear ao conhecimento científico do sistema histórico e social dos tempos e espaços escolares, o que não se faz sem uma invenção de estratégias e métodos.

Tal fertilidade, segundo Nóvoa (1992), decorre do estímulo gerado por esses estudos em direção a “[...] um pensamento feito de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados” (1992, p. 23). Mas é justamente essa diversidade que dá origem a dificuldades, disseminando e legitimando práticas nem sempre dotadas de consistência e de metodologias pouco rigorosas. Superar essa armadilha de pesquisa contida na multiplicidade de possibilidades do aludido método de investigação é tarefa para os pesquisadores da História da Educação que se utilizam desse recurso para revelar a vida docente como experiência profissional e como documento vivo da cultura escolar.

Enfim, uma pesquisa educacional operada a partir do método da (auto)biografia pode vir a desempenhar uma função político-pedagógica, especialmente, quando procura desvendar, no presente, de que forma os sujeitos históricos de outras épocas conseguiram solucionar seus problemas e se sobressair dos demais, principalmente no mundo do trabalho das instituições escolares.

Referências

BARBOSA, Daniella de Souza Barbosa. *Zilma Gurgel Cavalcante e a criação da Universidade Sem Fronteiras no Brasil*

(1943-1998). 2014, 355f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BOLÍVAR, Antonio. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*: Bauru: EDUSC, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (coord.) *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BUENO, Belmira Oliveira. O método biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). In: *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

CATANI, Denice Barbara (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação*. 2.ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CHARTIER, Roger. A História hoje: dúvidas, desafios e propostas. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n.13, p. 97-113, 1994.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN / São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In:

NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN / São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

LE GOFF, Jacques. *São Luís*: biografia. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

LEVI, Giovanni. *A herança imaterial*: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN / São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSERON, Jean-Claude. Biographies, flux, trajectoires. Questions de l'extérieur. Avantpropos. *Enquête*. Paris: Cahiers du Centre d'enquêtes et de recherches sur la culture, la communication, les modes de vie et la socialisation (CERCOM), édition életronique, *Dossier "Biographie et cycle de vie"*, n. 5, 1989, s/n.

PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARTE II

Biografias e Memórias



CAIO, O FERNANDO ABREU: AS CARTAS COMO DOCUMENTOS BIOGRÁFICOS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

ANDRÉA FRANCO LIMA E SILVA

Graduada em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela UFMG. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPB. Tem como foco de estudo as relações raciais brasileiras e as trajetórias de vida de mulheres negras.

E-mail: andreafls@gmail.com

As cartas de Caio são as confissões íntimas, são os processos doloridos e prazerosos da escrita, são críticas literárias, são o espírito de uma cidade, são conselhos amigos, são a beleza e a dor da solidão. Também são fotografias de tempos e lugares que nos são reveladas à passagem das emoções de Caio. Assim ele constrói o mundo, através do sensorial. E assim vai-se construindo o escritor, o filho, o amante, o artista, o jornalista, o Caio F.¹, diante de nós.

Caio Fernando Abreu nasceu em 12 de setembro de 1948, em Santiago do Boqueirão, no estado do Rio Grande do Sul. Foi jornalista, dramaturgo, mas, acima de tudo, escritor. Escreveu aos 6 anos o seu primeiro texto, e aos 18 anos, em 1966, publicou o seu primeiro conto. Não se adaptou ao ambiente acadêmico e abandonou os cursos de Letras e Artes Cênicas que frequentava na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Viveu – partindo e retornando muitas vezes – em Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro. Passou um período na Europa, vivendo na Espanha, Suécia, Inglaterra e França.

Escritor premiado, precisou muitas vezes dividir a morada com amigos, viver “de favor” ou em ocupações (como aconteceu durante sua estadia na Europa), e trabalhar como redator, colunista, editor, em diversas revistas e jornais. Escreveu contos, novelas, romances e peças teatrais.

¹ Modo como assinava muitas de suas cartas, especialmente as endereçadas à Maria Adelaide Amaral, em alusão brincalhona ao livro *Eu, Christiane F., 13 anos, drogada e prostituída*, de Kai Hermann e Horst Rieck, que traz a autobiografia de Christiane V. Felscherinow, publicado em 1978.

Viveu as experiências típicas de sua época, em especial dos anos 60 aos anos 90, e as traduziu em uma escrita única, íntima, confessional e muitas vezes autobiográfica. Sua vida está em seus livros, mas a vida que se constrói e se experimenta em um mundo interno, particular, introspectivo. (BARBOSA, 2008).

Caio faleceu no dia 25 de fevereiro de 1996, aos 47 anos, em Porto Alegre, no auge da sua carreira, por complicações em decorrência do vírus HIV.

São muitos os olhares possíveis sobre Caio. O nosso olhar – estrito, recortado, unilateral, mas que ao mesmo tempo nos permite um mergulho em sua subjetividade – é aquele fornecido pelas cartas que o autor enviou a amigos, familiares, colegas de trabalho, outros escritores. Os poucos documentos missivos a que nos foi possível explorar nesse trabalho nos deixa quase na posição de um arqueólogo amador, curioso, a desvendar os pequenos detalhes – terríveis e maravilhosos – do corpo de um gigante. Exploramos também, nessa “escavação”, as possibilidades e limitações do uso de cartas pessoais como método histórico-biográfico.

As cartas que serão as fontes documentais deste trabalho foram organizadas por Ítalo Moriconi, no livro *Caio Fernando Abreu: Cartas*, e publicadas em 2002, pela Editora Aeroplano. Como afirma o autor, estão longe de ser um material epistolar exaustivo sobre o autor, uma vez que Caio era um escritor frenético de correspondências, de modo que essa escrita fazia parte de seu cotidiano (MORICONI, 2002). As cartas, em Caio

[...] fazem parte do mesmo movimento produtivo de que brotam suas crônicas, suas ficções, suas peças teatrais, suas resenhas e matérias jornalísticas, assim como presumivelmen-

te seu diário, ainda não revelado ao público. Tudo produto de um mesmo processo de vida se fazendo na escrita, enunciação e enunciado condicionando-se mutuamente, escrita alimentando-se de vida, vida transcendida pelo simbólico, metáfora que universaliza (MORICONI, 2002, p. 83).

Dentre uma vastidão de material epistolar (cartas dadas por seus próprios destinatários), a seleção foi realizada ao longo de dois anos, em que foram escolhidas aquelas que o organizador e sua equipe consideraram as melhores cartas de Caio, “[...] assim como estabelecer um horizonte – mais virtual que real – de equilíbrio quantitativo entre seus destinatários” (MORICONI, 2002, p. 83). Alguns trechos foram suprimidos e alguns nomes próprios foram substituídos por suas iniciais, a fim de se preservar a intimidade desses sujeitos. Em seguida foram organizadas em ordem cronológica, e divididas em duas partes, dois momentos, que propõem uma inversão na ordem do tempo: O livro se inicia com as cartas escritas nos anos 80 e 90 e, na segunda parte, estão as cartas escritas quando Caio ainda era um adolescente, até o final da década de 1970 (MORICONI, 2002). O organizador encontra na descontinuidade da vida de Caio a justificativa para a sua acertada escolha:

Já os muito começos voltam como fantasmas em cada entrelinha. O começo da vida física e imaginária, em Santiago, cidade da fronteira gaúcha. O começo da vida solitária e artística, no internato onde foi fazer o colegial, em Porto Alegre. O começo das andanças profissionais como jornalista. O começo carioca em 1969. O definitivo recomeço paulista em 1978 (MORICONI, 2002, p. 95).

De fato, uma biografia, embora demande uma ordenação de sentidos, não precisa necessariamente seguir uma ordem cronológica das ocorrências de uma existência, como se uma vida fosse uma história com um começo, um destino final e uma linha reta entre eles, crítica aliás feita por Bourdieu (1986), ao que pressupunha ser uma grande deficiência do método biográfico. Moriconi (2002) e Caio Fernando Abreu nos comprovam que não há cronologia que dê ordem à vida, mas, ainda assim, podemos situá-la em um tempo, em lugar, em um *zeitgeist* e dar-lhe múltiplos sentidos. E ademais:

A biografia moderna como uma exposição não-determinista de um indivíduo dentro de um contexto nos previne contra o equívoco de se atribuir à história uma visão homogênea e progressiva, uma curva acumulativa de fatos, em que se eliminam as contradições e os elementos de ruptura. O prévio conhecimento do desfecho dos fatos não implica que este já estivesse determinado desde o início. (AVELAR, 2007, p. 56).

Nesse sentido, o presente trabalho se fixará especialmente no painel da vida urbana nos anos 70 (final), 80 e 90, através das cartas desse período. E iremos também em busca do Caio escritor, criador de seu próprio mundo, sua vivência do amor, da homossexualidade, a experiência da AIDS, as cidades, a solidão.

Do íntimo ao social e histórico: a carta como fonte documental

Anselmi (2016, p. 93) afirma que as cartas apresentam uma suposição de verdade em razão da sua “[...] suposta es-

pontaneidade discursiva”. A sensação que nos suscita ler as cartas de Caio é oposta: quem está ali é o escritor, que nunca o abandona. As palavras de Caio são escolhidas, pensadas, ganham contornos de literatura:

Por um lado, é preciso reconhecer que as correspondências de grandes escritores frequentemente transcendem o mero relato de situações cotidianas, apresentando um trabalho linguístico que muitas vezes aproxima o texto epistolar da escrita literária. Por outro, é importante lembrar que as cartas são produtos de linguagem, símbolos que, embora remetam ao real, constituem apenas uma encenação deste (ANSELMINI, 2016, p. 94).

Caio nos faz lembrar que “[...] a carta é um documento datado e assinado, todavia não é um documento livre de qualquer estratégia ou máscara social” (BOAVENTURA, 2008, p. 104 apud MACHADO; NUNES; VASCONCELOS, 2018, p. 110). Não obstante, ali está também o confessional, o pessoal. O sujeito não se esconde por trás dos arranjos das palavras. Isso nos remete a Borges (2006), quando diz que o indivíduo, ao rever suas histórias, suas memórias, é um *indivíduo-autor*. Assim, estamos também limitados em relações às decisões de Caio, em se mostrar e em se esconder: “[...] olha, estou com a sensação de estar escrevendo uma carta muito besta. Vou parar”² (MORICONI, 2002, p. 5705).

Mas não só Caio seleciona suas palavras como nós também os fazemos. Este trabalho se sustenta em uma seleção feita por Moriconi (2002), que por sua vez recebeu as missivas escolhidas pelos antigos destinatários do autor. E são

² Carta à Vera Antoun, em 1973.

unilaterais: somente Caio fala, já que não temos acesso às trocas, às cartas respondidas. Contudo, tais limitações não são impeditivas para conhecermos o autor e seus cenários, pois as cartas são “[...] uma das ricas formas de permitir que as pessoas falem ao presente com a sua própria voz interpretativa sobre os mais diversos acontecimentos do passado”. (MACHADO; NUNES; VASCONCELOS, 2018, p.110). Para tanto, é central não nos atermos à ideia de estarmos desvendando alguma *grande verdade* sobre o autor, mas dialogando com aspectos de sua vida, de sua personalidade e de sua época (AVELAR, 2007). Aliás, como afirma o próprio Caio³,

O escritor é uma das criaturas mais neuróticas que existem: ele não sabe viver ao vivo, ele vive através de reflexos, espelhos, imagens, palavras. O não-real, o não-palpável. Você me dizia “que diferença entre você e um livro seu”. Eu não sou o que escrevo ou sim, mas de muitos jeitos. Alguns estranhos. (MORICONI, 2002, p. 1723)

E Caio, como escritor, não estava alheio às possibilidades biográficas que são oferecidas pelas cartas. Escrevendo à escritora Lucienne Samôr, em novembro de 1995, o autor sugere que a amiga guarde suas cartas para que as publique após a sua morte, quando será um “mito literário (melancolicamente póstumo)”, ironiza (MORICONI, 2002, p. 4314).

Silveira (2017) afirma que trabalhar o espaço biográfico é trabalhar com um sujeito que aparecerá descentralizado e fragmentado nos relatos de história de vida. De fato, isso pode ficar bastante evidente no trabalho com cartas, especialmente se estamos lidando com um sujeito em inte-

³ Carta a Sérgio Keuchguerian, em 1985.

ração com interlocutores diferentes, que tratam desde de temas íntimos, afetivos, a conselhos profissionais e tratos de trabalho. Como são múltiplas as camadas da subjetividade nas cartas, também são muitos os olhares sobre o outro e sobre os acontecimentos do tempo presente nesse tipo de documento. Caio⁴, nesse sentido, não se furta ao seu contexto e, muitas vezes, tenta entender o seu lugar na vida social, política e na cultura pop dos anos 80/90:

Ando meio ofendido com certas coisas – como o diretor marcar uma reunião pras 9 da manhã, eu e os outros chegamos antes das 9, e ele só pinta às 10 e meia, muito apressado, falando que a revista tá péssima, coisas assim. Falou que tínhamos que reduzir os textos, aumentar as fotos e o visual, que “o leitor não gosta de ler”. Eu disse que tinha irmãs adolescentes que adoravam ler, e que achava que a gente não devia colaborar com a alienação. Ele me chamou de obsoleto, eu fiquei puto e repliquei que minha formação foi feita antes de 64, e que se ele achava que cultura e leitura eram coisas obsoletas então íamos muito mal – e que se ele tava a fim de colaborar com o processo de castração mental da juventude brasileira pós-64, eu não estava. (MORICONI, 2002, p. 6372-6373).

O escritor sempre procurou também refletir sobre a sua produção literária em relação com o seu contexto histórico. Isso aparecerá nas suas cartas e nas suas obras.

Em uma biografia, como afirma Borges (2006), por mais minuciosa e comprometida que seja, não é possível afirmar que aquilo que se expõe é, de fato, toda a vida, toda

⁴ Carta à sua mãe, Nair Abreu, em 1979.

a trajetória, toda a subjetividade do indivíduo biografado. O que há são recortes, são visões de mundo que estão em constante diálogo com as percepções e escolhas do próprio biógrafo, ainda que isso não acontece de maneira arbitrária. O que apresentamos, como dito, não é uma biografia, mas um exercício de exploração dos acontecimentos de uma vida, determinados e expostos em cartas previamente selecionadas, e da subjetividade daquele que os expõe, daquele que escreve.

Há muita riqueza a ser explorada nesse material, mas observaremos principalmente o viés da experiência subjetiva do amor, da solidão e da sexualidade nas grandes cidades brasileiras das décadas de 70 (final) /80 e 90. É claro que ao fazermos tal recorte estamos dizendo do nosso próprio foco sobre a vida de outrem, já que a trajetória, as experiências e os sentimentos do sujeito não se dão assim, apartadas, compartimentalizadas. Aliás, é uma grande dificuldade do presente trabalho esse ajuste de lentes. Esses enfoques são indissociáveis e são fundamentais na constituição do sujeito e do autor Caio Fernando Abreu.

Como afirma Borges (2012), ao discorrer sobre o seu processo de pesquisa e produção da biografia de Ruy Guerra, a relação entre biógrafo e biografado é uma relação apaixonada. Não temos aqui, claro, nenhuma pretensão de apresentar uma biografia. Mas é impossível não se apaixonar por Caio. E que pelo menos um lampejo de sua beleza possa se fazer (re)conhecer nesse trabalho.

Prazer em conhecê-lo, Caio F.

Falar de Caio é falar, acima de tudo, de solidão e amor. Muitas vezes assim, juntos. Em Caio, o amor é espera e bus-

ca. No cotidiano relatado pelas cartas, o amor – ou a sua falta – aparece de maneira muito contundente. Caio, nas cartas, nos apresenta ao amor como epifania: intenso, urgente, mas breve. Assim são as poucas relações que aparecem no texto, permeadas por episódios de fase de múltiplos parceiros e vida sexual intensa, de vazio e carência, e de rejeição.

Se hoje podemos afirmar que a homoafetividade vem encontrando seus espaços de manifestação e aceitação na sociedade, nos anos 80 o cenário era outro, e viver a homossexualidade era viver uma subcultura. Entre os anos 1970 e 80 o Brasil e o mundo experimentaram revoluções culturais e sociais, bem como a emergência de movimentos sociais organizados reivindicadores de direitos e de seu espaço na sociedade, como os movimentos negros, os feministas, e da população homoafetiva. No Brasil

[...] foi no final da década de 1970 e no início de 1980, num contexto de regime militar, que os movimentos sociais marcam a história na busca não somente pela democracia, mas pela cidadania plena e pelos direitos civis. Essa visibilidade também é construída pelos movimentos gay. (MOLINA, 2011, p. 954).

Já vivemos laços sociais fragilizados, muito mais pautados em uma ideia de *conexão*, que pode ser facilmente desfeita, do que de compartilhamento de responsabilidade mútuas (BAUMAN, 2004). Até os fins da década de 80 essas condições eram muito mais intensas nos relacionamentos homoafetivos, já que o ambiente era nitidamente discriminatório e repressivo, ainda mais do que poderíamos dizer sobre os dias atuais. Ainda, dentre esse período e a década de 90, a sociedade foi assombrada pelo fantasma da AIDS,

e os homossexuais, pelo seu estigma (MOLINA, 2011). Esse é o contexto em que Caio vive o amor, que em suas cartas é revelado como busca e espera, um desejo talvez irrealizável. Ele diz em carta à Jacqueline Cantore⁵:

Quero porque quero um namorado. Lendo William Burroughs no *Leia* ontem descobri que, em árabe, não existe a palavra amor. Não existe nenhuma palavra para explicar uma relação entre pessoas que exclua o tesão, a atração física. Donde lembrei Pérsio: amor é invenção ocidental. Ana C. cita um livro, *O amor e o ocidente*, sobre isso. O amor puro, ocidental, não dá certo porque não existe. Amizade, companheirismos sim. Agora, Amor? God. (MORICONI, 2002, p. 41, grifos do autor).

Os relacionamentos de Caio, como aparecem nas cartas, são poucos, intensos e breves. Deixam constantemente um sentimento de rejeição e cansaço emocional, e as relações afetivas, nos relatos, ora tomam forma de possibilidade de salvação, “[...] o impulso para amar, para encontrar e conhecer e mergulhar no outro, é o que nos traz para perto da vida”⁶ (MORICONI, 2002, p. 1237), ora são vistas como uma promessa não cumprida, algo que simplesmente não lhe caberia:

Alguma coisa em mim – e pode-se chamar isso de “amadurecimento” ou “encaretamento” ou até mesmo de “desilusão” ou “emburrecimento” – simplesmente andou, entendeu? Desisti de achar que o príncipe vai achar o sapatinho (ou sapatão) que perdi nas escadarias. Não sinto

⁵ Em 1983.

⁶ Carta à Maria Adelaide Amaral, em 1984.

mais impulsos amorosos. Posso sentir impulsos afetivos, ou eróticos – mas, *amorosos*, sinceramente, há muito tempo. É estranho, e não me parece falso, mas ao contrário: normal. É assim que deveria ter sido desde sempre. (MORICONI, 2002, p. 2226-2227, grifo do autor)⁷.

O contexto social e político em que essas relações se dão aparece constantemente nas cartas: “[...] apesar de Fernando Collor e sua Barbie inflável, havemos de vencer” (MORICONI, 2002, p. 2148), afirma sobre a eleição de Collor, em 1990, à sua amiga Maria Lídia Magliani. Também em carta à Magliani, no mesmo ano, Caio desabafa: “[...] Ando exausto da Realidade Brasileira. Tudo muito penoso, ir ao banco, ao supermercado, pagar aluguel. Tudo no meio da barbárie, da violência, da miséria [...]. Então, sem laços, vamos voltar pra estrada: ‘Caminante, no hay caminos, pero el camino se hace al andar’⁸” (MORICONI, 2002, p. 2263-2264).

Caio é testemunha de sua geração que vivenciou os anos de chumbo da ditadura, fase moralista e repressiva em que seu estilo de vida foi condenado e vários de seus textos não foram publicados, bem como as crises econômicas que se sucederam dentre o fim dos anos 80 e início dos 90. É uma geração que experimenta, ao mesmo tempo, a esperança, a urgência, o deslocamento e a carência. Na sociedade, a multiplicidade das culturas e dos sujeitos exigiam, enfim, o seu espaço. Essas relações também se dão no contexto de solidão das grandes cidades urbanas, em que o individualismo, a violência e o ritmo de vida – marcado principalmente pelo mundo do trabalho, impõem dificuldades na formação de vínculos

⁷ Carta à Maria Lídia Magliani, em 1990.

⁸ “Caminhante, não há caminhos, mas o caminho se faz ao caminhar”. Frase do poeta espanhol Antonio Machado Ruiz. Tradução livre.

e manutenção dos relacionamentos, em suas diversas formas e potencialidades. Sua relação com as cidades, especialmente Rio de Janeiro e São Paulo, onde viveu a maior parte de sua vida adulta, são dúbias. Em São Paulo, em 1991, ele diz a amiga Maria Lígia dos Santos Magliane sobre a sua experiência nos grandes centros urbanos: “[...] qualquer grande avenida de grande cidade é exatamente como um pátio de hospício. Pior, você sabe, porque mais violenta [...]. É pura ansiedade, sufreguidão, fragmentação” (MORICONI, 2002, p. 2862).

Há outro componente de grande importância para a solidão em Caio, também reflexo de sua época, que é a sombra do vírus HIV pairando sobre as relações sociais nas décadas de 80 e 90.

No início dos anos 80, a disseminação do vírus HIV foi considerada uma epidemia de uma doença ainda mal compreendida. Na sociedade brasileira, as informações sobre a doença eram incompletas e pouco do que era dito se reportava de fato à comunidade científica brasileira. As informações vinham de fora, de múltiplas fontes, e eram interpretadas e divulgadas pela mídia e, não raro, vinham carregadas de equívocos e preconceitos (SILVA, 2016). A AIDS entra no imaginário público como uma doença misteriosa, despertando o medo do desconhecido. Por sua alta incidência, à época, na comunidade homossexual masculina, a doença acabou levando a pecha de “peste-gay” ou “câncer-gay”, o que só contribuiu para reforçar o preconceito e estigma a que essa população era submetida. Caio diz sobre o Rio de Janeiro, em 1985: “[...] Paranóia solta na cidade. Nunca me senti tão maldito. Homossexualidade agora é sinônimo de peste – ninguém se toca mais”⁹ (MORICONI, 2002, p. 1487-1488).

⁹ Em carta a Luciano Alabarse, em 1985.

Dentre a população homossexual, a contaminação por HIV era ainda um espectro mais terrível. A primeira menção sobre a doença, a AIDS, ainda que indireta, aparece na literatura de Caio em 1983, no conto “Pela Noite”, do livro *O Triângulo das Águas*, editora Nova Fronteira (BARBOSA, 2008). Dentre cartas selecionadas, a primeira vez em que o escritor se refere diretamente ao assunto é em junho de 1983, em carta à Jacqueline Cantore, quando fala sobre a morte do estilista brasileiro Markito, primeira morte reconhecida publicamente no Brasil como consequência da AIDS. A partir daí a aparição da doença em seus relatos do cotidiano vai ficando paulatinamente mais frequente, com notícias sobre o falecimento ou contaminação de amigos, sobre o seu medo, e as suspeitas sobre sua própria condição, o que acontece a partir de 1985¹⁰:

Luciano, Cazuzinha está com no máximo 50 quilos. Lindo, vital, sereno. Mas você olha pra ele e vê a cara da morte. O que pira a gente é que, você sabe, a morte está viva. Foi lindo. Ritual de vida e morte, naquele menino definhando em cima de um palco. Não é mórbido, não, dá vontade de viver e rouba o medo. Cazuzza te joga na cara os anos 80, plenos de veneno. Não temos tempo de temer nada e a Amazônia continua em chamas (MORICONI, 2002, p. 1993).

Desse período até 1994, quando faz o exame de HIV, Caio oscila entre dúvida sobre ser soropositivo e confiança

¹⁰Em carta a Luciano Alabarse, em 1988, referindo-se ao show O Tempo não Para, de Cazuzza, onde o cantor se apresentou já exibindo as consequências decorrentes da manifestação da Aids. Nesse trecho faz referência à música Boas Novas do cantor, em que ele diz “Eu vi a cara da morte. E ela estava viva”.

em não sê-lo, consultando médicos para diversos problemas de saúde que muitas vezes o preocupavam.

Para Caio, muitas vezes, o fantasma da doença – antes e depois de ser diagnosticado – foi um suplício psicológico. Ser portador do vírus HIV era uma sentença de morte, física e social. Significava ser vítima da repulsa social e do julgamento moral. E mais, para Caio, significava o fim da possibilidade de amor.

Nos períodos após o diagnóstico da contaminação por HIV, todavia, Caio tem lucidez sobre a sua grande paixão: a escrita. Quando escreve à Maria Lídia Magliani, em agosto de 1994, momento em que releva à amiga a sua condição, Caio, ironicamente, mas mantendo o bom humor, afirma: “[...] Deus está me dando a oportunidade de *determinar prioridades*. Eu só quero escrever” (MORICONI, 2002, p. 3950, grifo do autor). Mais que uma profissão, a escrita para Caio foi sempre extravasamento, emoção, necessidade e salvação. Aliás, em ocasião do suicídio de sua grande amiga e escritora Ana Cristina César, em 1983, ele reflete¹¹: “[...] logo ela, que tinha uma arma para sobreviver – a literatura, coisa que pouca gente tem” (MORICONI, 2002, p. 827).

Após o seu diagnóstico o autor publicou o livro de contos *Ovelhas Negras*, em 1995, pela Editora Sulina, e uma série de quatro crônicas publicadas em sua coluna no jornal *O Estado de São Paulo*, entre agosto de setembro de 1994. São as famosas *Cartas para Além dos Muros* (Primeira, Segunda e Última) e *Mais uma Carta para Além dos Muros*, posteriormente reunidas na obra *Pequenas Epifanias*, lançada também pela editora Sulina, em 2006. Nessas crônicas, Caio, já cansado das pressões para falar sobre sua condição de

¹¹ Carta à Jacqueline Cantore.

soropositivo, já que nunca escondeu ser portador do vírus HIV, quer ser o protagonista de sua própria história, quer se colocar sob o holofote em lugar da manifesta síndrome, mas para que ele seja o sujeito, e não a AIDS. Caio se dirige ao leitor buscando identificação, conexão e empatia. Não são depoimentos de arrependimento – como não haveria de ser – mas sim de humanização de sua condição.

A última carta da nossa coletânea data do ano novo de 1996 e é dirigida à Gerald Hilger, seu amigo e tradutor alemão. É uma carta curta, com poucas notícias sobre a sua saúde debilitada, mas com bom humor e positividade, “[...] fraco fisicamente, fortíssimo no espírito” (MORICONI, 2002, p. 4397). Caio se despede com esperança e desejos de *axé*. Em menos de dois meses depois, no dia 25 de fevereiro, Caio falece.

Até breve, com amor

Encerrar esse trabalho sobre Caio seria impossível. O que fica é um convite a finalizar – se for possível – a escavação. Ou ao menos prosseguir com o empreendimento. Algumas biografias já foram feitas sobre Caio¹², todas únicas. Sempre serão.

Sobre o homem, não há o que concluir, mas há muito com que podemos aprender, sobre ele e sobre nós mesmos. Caio não teme a sua humanidade, o que há de bom ou de ruim nela. E a explora com maestria, com beleza e com o manejo artístico das palavras, nos permitindo alcançá-lo com razão e sentimento.

¹²Vide Caio Fernando Abreu: Inventário de um escritor irremediável (Ed. Seoman, 2008), de Jeanne Callegari, ou Para sempre teu, Caio F. (Ed. Record, 2009), de Paula Dip.

Sobre as cartas, estas se mostraram infinitas, por mais que sejam finitas as suas possibilidades como fonte documental de investigação e pesquisa. Contudo, elas podem ser muito menos limitantes do que possa parecer em um primeiro momento. As cartas permitem que se experimente a intimidade daquilo que também é social, que também faz parte de uma época e de um lugar, que é a trajetória humana. Nos permite redescobrir, com olhos de outro, aquilo que talvez já conhecêssemos, mas por outras paisagens.

Os documentos escritos tornam perene mesmo aquilo que talvez não seja. Em 1970, Caio escreveu à escritora Hilda Hilst: “[...] Queria tanto que alguém me amasse por alguma coisa que escrevi” (MORICONI, 2002, p. 5167). Não sei se, em 1996, ano de sua morte, depois de tanto viver e tanto refletir sobre a própria vida, Caio mantinha esse mesmo desejo. A carta, contudo, o tornou eterno. O meu desejo, hoje, é que sim, que Caio continuasse ainda almejando ser amado por aquilo que escreveu. Só para poder dizer:

Caio, o seu desejo foi realizado.

Referências

ANSELMINI, André Luiz. A (des)pretensa arte de escrever cartas: Caio Fernando Abreu e a escrita de si. In: *Revista Itinerários*, Araraquara, São Paulo, n. 42, p. 93-100, jan./jun. 2016.

AVELAR, Alexandre de Sá. A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas. In: *Oralidade: Revista de História Oral / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo*, São Paulo, ano 1, n. 2, jul. /dez. 2007.

BARBOSA, Nelson Luís. *“Infinitamente Pessoal”*: A autoficção de Caio Fernando Abreu, o “biógrafo da emoção”. 2008. 401f. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. *Amor líquido*: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zorge Zahar Editor, 2004.

BOAVENTURA, C. T. Machado de Assis e José Veríssimo: aspectos da correspondência entre o escritor e o crítico. In: *Revista de Literatura Brasileira*, São Paulo, n. 8/9. v. 34, p. 101-117, 2008.

BORGES, Vavy Pacheco. Nas pegadas do leão: notas de pesquisa sobre a vida de Ruy Guerra. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (Org.). *Grafia da Vida*: Reflexões e Experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 83-104.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e Misérias da Biografia. In: PINSKI, Carla Bassanezi (Org). *Fontes Históricas*. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 203-232.

BOURDIEU, Pierre, A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta M (Orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 183- 191.

MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; VASCONCELOS, Larissa Meira de. Lições de um amigo: cartas de Drummond a Zila Mamede. In: *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.18, n.1 [75], p. 107-122, jan./mar. 2018.

MOLINA, Luana Pagano Peres. A homossexualidade e a historiografia e trajetória do movimento homossexual. In: *Revista Antíteses*, Londrina, v. 4, n. 8, p. 949-962, jul./dez. 2011.

MORICONI, Ítalo (Org). *Caio Fernando Abreu*: Cartas. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

SILVA, Leticia Gonçalves Ozório. Nos limites entre o real e o ficcional: a aids na obra de Caio Fernando Abreu. In: *Revista Criação & Crítica*, Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 17, p. 132-145, 2016.

SILVEIRA, Lilian Greice dos Santos Ortiz da. *“Eu não sou o que escrevo ou sim, mas de muitos jeitos”*: Autoficção e espaço biográfico em Caio Fernando Abreu. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura Comparada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SINUOSIDADES (AUTO)BIOGRÁFICAS: A TRAJETÓRIA DE COELHO SAMPAIO E A COLUNA ENSINO E EDUCAÇÃO

MANUELLE ARAÚJO DA SILVA

Graduada em História/UFC (2015). Mestre em História Social/UFC (2017). Doutoranda em Educação/UFPB (2018).

E-mail: Manuelle.araujosilva@yahoo.com.br

MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES

Licenciada em Pedagogia e Letras, e Mestra em Letras, ambas pela UFPB. Doutora em Educação pela UFRN. Professora Associado III do DME/CE e do PPGE (UFPB).

E-mail: mlsnunesml@gmail.com

“O homem não se lembra do passado. Reconstroí-o sempre”.

(FEBVRE, 1985, p. 25).

N o período compreendido entre janeiro de 1944 e janeiro de 1950 circulou no jornal fortalezense de grande circulação, intitulado *Gazeta de Notícias*, aproximadamente 87 números da coluna *Ensino e Educação*. A seção jornalística tinha por proposta ter uma periodicidade semanal, ainda que na prática houvesse irregularidade nos intervalos de tempo entre uma publicação e outra. Configurou-se como espaço aglutinador de causas educacionais e moralizantes, além de ter sido ambiente veiculador de posicionamentos sobre a temática educativa. Tratava-se de um lugar social privilegiado de fala, que viabilizou a fundação de campanhas, associações, questões políticas e outros movimentos educacionais em sentido amplo ou escolar¹.

Ao longo das recorrentes pesquisas documentais em hemerotecas e bibliotecas da capital do Ceará, um elemento atinente à existência dessa seção jornalística sobressaiu-se:

¹ O presente artigo desenvolve problemáticas ramificadas da dissertação intitulada *Um bê-a-bá de ordem e progresso: educação social e instrução escolar no Ceará dos anos 1940*, defendida por Manuelle Araújo da Silva, em 2017, na Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação do Prof. Dr. João Ernani Furtado Filho. A pesquisa está sendo aprofundada no Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Lúcia Nunes.

todos os números da coluna supracitada foram assinados por um mesmo autor, que elaborava seus textos em formato de cartas públicas e as enviava para a redação do matutino. A autoria variava entre as assinaturas de “Prof. A. Coelho Sampaio”, “Dr. Coelho Sampaio” ou, simplesmente, Coelho Sampaio.

Essa observação, ao longo da “peregrinação arquivística”, fez com que fosse de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa a execução de um rastreamento de aspectos da trajetória social de Antonio Coelho Sampaio principalmente até o fim da publicação da coluna *Ensi-
no e Educação*, atentando às questões norteadoras: Quais são os traços biográficos desse autor que atravessou a ponte do passado aos dias atuais como anônimo? De que forma esses elementos reminiscentes foram utilizados para legitimar a sua atuação impressa? Cada micro aspecto da trajetória de vida de Coelho Sampaio demandou árduas pesquisas. Seu nome completo, sua imagem, sua trajetória na Educação: nada disso foi obtido em uma simples consulta aos dicionários bibliográficos. O anonimato de Coelho Sampaio no tempo presente foi fator que dificultou o desenvolvimento da pesquisa.

A noção de trajetória social ou de itinerário social é aqui adotada em função da presente abordagem se afastar das noções mais clássicas do empreendimento biográfico. O conceito de trajetória foi pensado a partir do entendimento de que as contradições e incongruências nela presentes são intrínsecas ao ser humano, cujo itinerário social não pertence ao campo das linearidades, e sim das sinuosidades. A noção de biografia crítica também é adequada aos propósitos deste trabalho. Conforme a autora:

Ora, uma biografia precisa de um problema, de uma questão a orientá-la, com o perigo de, ao contrário, cair na armadilha fácil de buscar em fatos (devidamente selecionados e dispostos cronologicamente) um registro seguro a evitar uma parcialidade (que, ao fim e ao cabo, não se evita). (SCHWARCZ, 2013, p. 70).

Buscando driblar perspectivas teleológicas, estáticas e lineares, a perspectiva de trajetória social adotada na presente investigação destacou as intercessões entre a grafia de uma vida e as legitimações de um discurso. A par dessa questão, é necessário destacar que desenvolver uma pesquisa que elege por problemática central uma reflexão sobre fontes (auto)biográficas não significa confinar as perspectivas macros em escanteio. Desse modo, é relevante destacar a reflexão de Avelar (2012), quando este afirma que:

O individual não é visto em oposição ao sistema social. Este, por sua vez, é entendido como resultado da ação de indivíduos em suas relações com outros indivíduos. [...] Uma escrita biográfica revelar-se-ia, portanto, um locus privilegiado [...] para revalorização dos atores sociais, alargando nossa compreensão do passado sem tomá-lo como uma unidade dada e coerente, mas como um campo de conflitos e de construção de projetos de vida. (AVELAR, 2012, p. 7-8).

Metodologicamente, a pesquisa esteve atenta aos meandros das relações sociais que circundam um indivíduo e aos trajetos desse indivíduo que circundam as relações sociais; ou seja, compõe-se um movimento dialógico entre perspectivas micro e macro, coadunando-se à noção de *jogos*

de escala, como advoga Revel (1998). Investigar elementos da trajetória social de um educador possibilita a construção de uma História da Educação mais *encarnada*, conforme Thompson (1981); mais humana, mais atenta à noção da *agência* dos indivíduos no litigioso modo de existir no mundo.

Mas, afinal, quem era o autor das missivas públicas sobre Educação que circularam na cidade de Fortaleza durante seis anos no jornal *Gazeta de Notícias*?

Em janeiro de 1944, mês de estreia da coluna *Ensino e Educação*, o tom catedrático dos escritos nela publicados camuflava o jovem professor de 23 anos, estudante do curso da Faculdade de Ciências Econômicas do Ceará – período anterior à criação da Universidade Federal do Ceará – e fundador do pequeno Instituto Escolar São Raimundo, que também dirigira até 1954, ano em que emigrou para a cidade de Vitória, no Espírito Santo.

Com o amadurecer da pesquisa, tomou-se conhecimento da existência de um exercício autobiográfico de Coelho Sampaio intitulado *Nos Caminhos do Destino*, depositado na Fundação Biblioteca Nacional, onde fora consultado². A apresentação do autor, no referido livro, é significativa às questões perscrutadas:

Estou escrevendo estas linhas, no ano de 2003, deslumbrado pelas inovações tecnológicas para quem nasceu em 1920. Se me fosse permitido por DEUS o direito da premonição, passaria para estas páginas um esboço da minha biografia. No estilo reservado às personalidades, acrescentaria com aqueles fatos de minha infância não esquecidos pelo tempo,

² Livro consultado na Fundação Biblioteca Nacional.

mas, que me trazem os poucos momentos de inocente alegria, despertando-me, na rotina desta vida solitária, para a realidade, na difícil tarefa de adaptação de quem, em “uma máquina do tempo”, acorda 80 anos depois. (SAMPAIO, 2004, p. 4).

Trata-se de um livro diminuto, com pouco mais de 30 páginas, quase em formato de livreto. Logo nas primeiras páginas, há informações sobre a sua confecção e circulação: “O presente livrinho será distribuído, gratuitamente, em comemoração ao natalício do Autor, que completa 84 anos de idade com 25 obras editadas”. Ou seja, a autobiografia de Coelho Sampaio foi confeccionada por iniciativa própria, sem o apoio de editora e houve, também por parte do autor, esforço de circulação do livro com a sua história de vida. Entretanto, apesar de tamanha simplicidade da publicação, o livro está cadastrado na fundação Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, o que também converge para o entendimento de que se tinha por intenção a circularidade do texto, caracterizando estratégias para se alcançar notabilidade.

Antônio Coelho Sampaio nasceu em 1920 na Serra de Ibiapaba³, no Ceará, em uma família de pequenos agricultores, sendo registrado anos após o seu nascimento, na cidade de Sobral, onde iniciou seus estudos. Mais tarde, em fins da década de 1930, cursou o primário no Colégio Sagrado Coração de Jesus (Irmãos Maristas), instituição particular de ensino que funcionou em Fortaleza, capital do Ceará. Não prosseguiu os estudos na referida instituição por falta de

³ Embora no livro *Missão Cumprida* conste que o autor nasceu em Sobral, no livro *O Fel dos Deuses*, cuja autoria é de Coelho Sampaio, é explicitado que o autor nasceu na Serra da Ibiapaba, mas foi registrado em Sobral. (Cf. SAMPAIO, 1989).

condições financeiras e saiu na 1ª série ginasial para o prestigiado Liceu do Ceará, onde concluiu o curso secundário em 1941.

Em formato reminescente, no livro *Nos Caminhos do Destino*, Sampaio (2004) concede ênfase para matizes da sua ascensão social de estudante pobre, quando criança, à conquista de sua graduação; participação em eventos estaduais e nacionais do movimento estudantil; seus tempos de presidente da União Estadual dos Estudantes (UEE)⁴ e à fundação do colégio São Raimundo. Em sua autobiografia, o autor se atém às minúcias do seu percurso anterior à escrita das cartas públicas para a *Gazeta de Notícias*, o que nos permite problematizar diversos elementos.

Uma das ferramentas metodológicas fundamentais à pesquisa foi o recurso do cruzamento das fontes memorialísticas e jornalísticas. Sem o intercruzamento dessas tipologias de documentos, não se teria acesso a uma série de conflitos da trama histórica do período. A título de exemplificação, Coelho Sampaio fundou e dirigiu um estabelecimento de ensino nos anos 1940, chamado Instituto São Raimundo. Nos jornais fortalezenses, constavam apenas elementos de glórias e vitórias do colégio, muitas vezes em moldes de publicidade. Na autobiografia de Sampaio, entretanto, longe das pressões de estratégias discursivas que almejavam angariar clientela para o colégio; o autor destaca a simplicidade no processo de se fundar a escola⁵. Tal conflito

⁴ Trata-se de uma entidade estudantil que representa e agrega discentes do Ensino Superior, por Estado brasileiro.

⁵ Assim, é oportuno o questionamento: ser diretor de um estabelecimento de Ensino legitimou o monopólio de escrita na coluna Ensino e Educação ou ter essa seção em um jornal de grande circulação legitimou seu Instituto Escolar e a sua atuação como diretor e professor daquele estabelecimento? Em certa medida, pode-se afirmar que tais hipóteses não são necessariamente

atine à indicação metodológica de que: “[...] As fontes de que dispomos não nos informam acerca dos processos de tomada de decisões, mas somente acerca dos resultados destas.” (LEVI, 2006, p. 173).

Outro ponto fulcral para a pesquisa diz respeito à seguinte constatação: os elementos de trajetória de Coelho Sampaio não foram expressos pelo autor somente em sua autobiografia chamada *Nos Caminhos do Destino*. Tornou-se fundamental verificar que já em sua coluna *Ensino e Educação*, quando Coelho Sampaio era bastante jovem, esse destaque autobiográfico já se fazia presente. Conforme será possível observar na argumentação que se segue, tratar de seus elementos reminiscentes tinha, no mais das vezes, propósitos práticos.

No artigo *Educação Social*, publicado na coluna *Ensino e Educação* em 1948⁶, é possível notar que a sua trajetória de vida foi utilizada como uma estratégia discursiva de legitimação ao que se argumentava sobre a temática de suas cartas públicas:

A ninguém, por exemplo, se impede de elevar-se na escala social, desde que trabalhe e conquiste o posto que deseja por meios lícitos. Eu tenho experiência própria. Já fui operário, tendo iniciado a minha carreira profissional como ajudante em uma tipografia e nesse ambiente proletário trabalhei 7 anos. (...) E como operário estudei, fiz o Ginásio, fiz a Faculdade, mudei de profissão de acordo com a minha vocação, o que só foi possível numa democracia.

excludentes. Não se trata de estabelecer autoridades e hierarquizações entre as duas possibilidades, mas de buscar compreender a complexa relação existente entre elas.

⁶ A grafia da época será mantida nas citações diretas.

Eis, portanto, que se pode dizer: há oportunidade para todos. (SAMPAIO, 1948, p. 5).

Nesse trecho, o autor utiliza o argumento de que em uma sociedade democrática, ou seja, em um contexto pós-Ditadura do Estado Novo e pós-Segunda Guerra Mundial; as pessoas estariam mais propensas a prosperar socialmente, desde que isso fosse sedimentado pelos seus esforços próprios. O autor parece homogeneizar as experiências de vida dos cidadãos tendo como estratégia de legitimação a sua própria trajetória, a partir de argumentos provindos da meritocracia. O escrito sugere que as pessoas que não são consideradas bem-sucedidas na escala social, não o são por falta de esforço próprio, desconsiderando fatores outros. Tal raciocínio, entretanto, entra em conflito com a diligência de Coelho Sampaio em solicitar melhorias e maior amparo, provindo dos governantes, sobretudo, para o estudante pobre e para a classe professoral.

No artigo intitulado *O problema do professor particular*, localizado como o último número da coluna *Ensino e Educação*, Coelho Sampaio novamente centraliza a questão autobiográfica em suas reflexões educacionais, na condição de elemento fulcral na sua argumentação:

Não faz muito, escrevi uma série de artigos mostrando a necessidade de ser amparado o professor particular, nesta coluna da “GAZETA DE NOTÍCIAS”. [...] Fiz, também, um retrospecto da vida, numa verdadeira “via crucis”, que, passando de dificuldade em dificuldade, lutam entre a vida de abnegação nos estudos e as diversões convidativas do mundo vulgar. Por fim, retirei a capa que descortina a vida íntima do estudante pobre – pois fui um

deles – estudando, noites e noites seguidas, sob a luz bruxoleante de um lampeão, á procura de conhecimentos que, mais tarde, venham servir-lhe para assumir a responsabilidade da cadeira, na faina patriótica de educar a mocidade e alicerçar o futuro da Patria. (SAMPAIO, 1950, p. 3).

A *escrita de si*, conceito levado a cabo por Gomes (2004) foi empreendida por Coelho Sampaio como sendo um dos elementos legitimadores dos seus libelos. O autor representa sua vida a partir de um elemento religioso, qual seja a *via crucis*, buscando destacar que teria mais propriedade para falar sobre o assunto do estudante pobre, porque já fôra um deles, passara por grandes dificuldades cotidianas para sustentar seus estudos e conseguiu vencer os percalços. Isto é, a sua história de vida é utilizada para alicerçar e legitimar seus dizeres e análises sobre a questão educativa.

Um dos elementos de trajetória social que o autor conseguiu alcançar mais destaque no meio cearense de seu tempo foi quando foi eleito para ser presidente da União Estadual dos Estudantes (UEE), sendo líder estudantil no IV Congresso Estadual dos Estudantes, em 1946. A UEE foi um movimento estudantil composto por estudantes do ensino superior⁷. Na trajetória de Coelho Sampaio esse foi um momento de destaque e liderança⁸. Observe-se a Figura 1,

⁷ Conforme (RAMALHO, 2002), a data de fundação da UEE é considerada por 13/12/1942, pouco depois da ocasião em que Raimundo Ivan, credenciado como delegado da UNE, convocou um Congresso Estadual de Estudantes. Essa assembleia foi presidida pelo renomado Antônio Girão Barroso, na Escola Normal Justiniano de Serpa, em 27/11/1942.

⁸ As edições dos *Congressos Estaduais dos Estudantes do Ceará* eram amplamente noticiadas pelos jornais cearenses. Ocorria no principal teatro da cidade, Theatro José de Alencar. Constavam listas de figuras ilustres, intelectuais e políticos e militares.

que consta uma foto do professor ao microfone, lendo seu discurso, à mão; bem como trechos desse escrito público, veiculados na *Gazeta de Notícias*⁹. Nele, novamente, o autor utiliza a sua trajetória de vida para legitimar suas apreciações sobre o estudante pobre:

Entretanto, para pudermos conhecer, de perto, todas essas necessidades, múltiplas e complexas, no seu todo e minuciosas, em particular, nós, da U.E.E., tivemos a idéia de no ano da nossa gestão, em que conduzimos a entidade máxima da classe, realizarmos um Congresso democrático, onde, ao contrário dos anos anteriores, qualquer estudante pudesse apresentar, através de sua tese, as suas necessidades mais imediatas. E assim, pensei, porque, como estudante pobre que fui e como professor e educador hoje, conheço de perto, todas as vicissitudes por que passa a classe. (SAMPAIO, 1946, p. 3).

Nessa ocasião, além de colocar a sua trajetória social como fator legitimador dos seus dizeres sobre os estudantes desvalidos, alicerçando as suas observações sobre o assunto sob o argumento de já ter vivenciado na própria pele essa realidade, nota-se uma utilização da sua história de vida também para agregar a classe estudantil em torno de suas ideias pedagógicas.

Além da autobiografia de Coelho Sampaio, em seus livros de literatura, publicados entre as décadas de 1970 e 1990, existiam sempre algumas páginas em formato biobi-

⁹ No livro literário de (SAMPAIO, 1984) intitulado *Adeus meu Cricaré*, o discurso de posse na Presidência da UEE do Ceará, consta como uma de suas obras listadas na seção *Obras do Autor*.

bliográfico, assim como nas orelhas dos livros. Nesses materiais, o período em que o professor foi líder estudantil da UEE aparece sempre como um dos momentos mais relevantes de sua carreira, assim como a sua formação no curso secundário no Liceu do Ceará. Entretanto, a participação de Coelho Sampaio na UEE não parece ter sido somente de glórias. É possível afirmar que o período de liderança estudantil de Coelho Sampaio não foi um momento marcado apenas por prestígios e consensos.

Nos anos 1940, a maioria das notas saídas sobre Coelho Sampaio na *Gazeta de Notícias* foram laudatórias. Nesse jornal, em ocasião do seu aniversário, em 02 de março, era costume ser publicado um texto elogioso acompanhado de foto do professor em trajes de colação de grau, como era comum suceder com outras personalidades, especialmente os colaboradores do jornal e os concludentes de cursos acadêmicos.

Observem-se duas imagens de Coelho Sampaio extraídas das páginas da *Gazeta de Notícias*:

Figura 1 – Prof. Coelho Sampaio discursando, ao microfone, no IV Congresso Estadual dos Estudantes do Ceará, em 1946



Fonte: *Gazeta de Notícias* (05 abr. 1946)

Figura 2 – Fotografia das festividades em ocasião do Dia do Professor, em 15/10/1948. Em pé e discursando, vê-se Coelho Sampaio



Fonte: Gazeta de Notícias (24 out. 1948).

Também com relação ao recurso imagético é possível notar conotações de valoração positivas ao professor Coelho Sampaio, possivelmente através de um esforço de representá-lo como figura destacada e de liderança. A Figura 1, como dito mais acima, foi um dos momentos de maior destaque na trajetória de Sampaio, quando o mesmo ocupou o posto de Presidente da União Estadual dos Estudantes. Na Figura 2, a foto foi tirada na ocasião festiva, em função das comemorações do Dia do Professor, em 15 de outubro de 1948. A matéria, entretanto, foi publicada no dia 24 do mesmo mês e ocupa uma página inteira do periódico. Na imagem, o professor Coelho Sampaio é o único indivíduo que está em pé, em um momento de pronunciamento. Na legenda da foto, o jornal publicou os seguintes dizeres: “Sessão solene comemorativa do <Dia do Professor>, vendo-se o conhecido pro-

fessor, dr. A. Coelho Sampaio, de pé, quando pronunciava o seu expressivo discurso”.

Entretanto, nem sempre as representações tecidas sobre a figura do professor Sampaio foram positivas. Em 1945, Coelho Sampaio, mais uma vez, utilizou a coluna *Ensino e Educação* como um lugar de fala destacado, para viabilizar uma empreitada: angariar doações para crianças pobres do bairro no qual residia: Porangabussú. Dias depois da publicação desse apelo na coluna foi publicada, na última página da *Gazeta de Notícias*, uma réplica ao escrito de Sampaio, portadora de tom ácido:

Em artigo intitulado <Ensino e Educação> publicado na GAZETA DE NOTÍCIAS de 18 do mez findante, um professor, residente em Porangabussú, entre outras cousas afirmou que neste bairro não existe ainda nenhuma sociedade dedicada á Assistencia a Creança Pobre. Não é verdade. Ha tempos já existe em Porangabussú uma escola organizada pela Liga da Defesa Nacional em Cooperação com o Comité Popular Democrático. Essa Escola, além de alfabetizar inúmeras creanças proletarias, pois a sua matricula atingiu a 164 alunos, distribuiu merenda escolar, fornecida por um representante da Companhia Nestlé e tem, por todos os meios a seu alcance, procurando auxiliar essas creanças, apesar da falta de cooperação, justamente por parte das pessoas de evidencia que ele diz que o estão auxiliando. O autor do artigo a que nos referimos assistiu a instalação do Comité Popular, e até discursou elogiando o Ditador Vargas. Fez depois um festival em beneficio da Creança Pobre e, além de pedir ao Comité os bancos da sua escola, pro-

meteu lhe 20% da renda, o que, aliás, não cumpriu. Além disso devolveu ao Comité os bancos quebrados de tal forma que apesar do <concerto> que mandou fazer, ficaram imprestáveis. Como é, pois, que esse professor afirma que em Porangabussí não se organizou ainda uma Sociedade com essa Altruística finalidade? (...) Se o professor interessa-se realmente pela Creação Pobre, porque não coopera com o movimento já existente neste Bairro, em vez de procurar fundar entidades rivais? Fortaleza, 22 de Dezembro de 1945. A DIRETORIA DO Comité Popular Democrático de Porangabussu. (ASSISTÊNCIA..., 1945, p. 8).

A carta acima citada é uma das poucas réplicas de pessoas que escreveram para o jornal *Gazeta de Notícias*, se dirigindo especificamente ao Professor Coelho Sampaio e por isso foi reproduzida quase em sua íntegra. Trata-se da voz – que se pronuncia em nome de uma associação – mais ferrenhamente dissonante construtora de representações acerca da atuação social de Coelho Sampaio. A carta foi escrita quatro dias após a publicação do número da coluna *Ensino e Educação* à qual rebate, e foi publicada três dias após a sua escritura, ou seja, uma semana após a publicação do artigo de Coelho Sampaio. Cabe explicitar que a *Gazeta de Notícias* mantinha o *slogan* de ser um matutino independente. A *Gazeta* se autorrepresentava aos seus leitores como um periódico a favor do acolhimento de várias opiniões sobre um mesmo assunto.

As críticas partidas da diretoria do Comité Popular Democrático do bairro Porangabussú giraram em torno de

querelas entre sujeitos desse bairro, em função de iniciativas em conflito. Chocam-se pretensos pioneirismos. O que parece causar a indignação ao(s) remetente(s) da réplica, pois não se sabe se a diretoria do referido Comitê era formada por uma ou mais pessoas, são as disputas pela autoria da iniciativa de ações caritativas para o bairro no qual residiam.

Essa réplica é relevante ao estudo, pois permite nuançar as relações sociais estabelecidas por Coelho Sampaio, ao possibilitar a análise da heterogeneidade de um discurso que teve poder de fala emanado de somente um autor, em um espaço colunar. A partir desse conflito estabelecido pela réplica, ressalta-se que ideias dotadas de circularidade em meio social podem suscitar adesões, mas, e principalmente, tensões, resistências, embates.

Coelho Sampaio optou por não rebater claramente a crítica, de modo a não citar nomes e nem a associação da qual partiu a réplica. No entanto, não parece ser fruto do acaso que ao fim do excerto abaixo citado, o autor explicita que a cooperação deva estar, entre outros lugares, no convívio com os vizinhos, em específico e no bairro, em geral. Trata-se da sua maneira de rebater a réplica do Comitê Democrático de Porangabussú:

Em ponto pequeno, sucede o mesmo nos bairros: se alguém tem a iniciativa de organizar uma associação com fim cooperativista, beneficente ou de assistência somente os do mesmo credo ou de idêntica crença, o aplaudem e dão integral e completo apoio. Os outros parecem que se sentem prejudicados. E

em troca do esperado auxílio, vem a oposição e o combate apesar da finalidade altruística da sociedade abranger todos os moradores, sem distinção. Como e quando se poderá forjar uma mentalidade de cooperação e entendimento entre os homens? Até quando perdurará o egoísmo humano que considera rival mesmo aquele que trabalha para um mesmo fim? 27-12-45. (ASSISTÊNCIA..., 1945, p. 8).

De forma a não citar nomes, o autor sugere que as brigas entre associações e iniciativas no espaço dos bairros se dariam por falta do sentimento de cooperação e a presença do que ele considerou como egoísmo humano. As duas perguntas que constam nas últimas linhas do excerto citado compõem, cada uma delas um parágrafo, o que faz conceder ênfase para as ponderações sobre o futuro¹⁰.

O presente artigo esteve atento ao uso de elementos biográficos de/por Coelho Sampaio como fator legitimador de empreendimentos discursivos. A forma com que tal utilização foi realizada redundante em tentativas de alcance de postos pioneiros, bem como na utilização das suas diferentes atuações profissionais (professor, economista e jornalista) em momentos-chave, isto é, esses ofícios tinham serventia de legitimidade diferentes em múltiplos momentos.

¹⁰A data que consta ao fim dessa coluna, explicitada aos leitores do jornal, indica que o escrito destinar-se-ia a rebater a referida réplica, visto que foi escrita um dia depois da publicação da carta crítica direcionada a Coelho Sampaio. Entretanto, deve-se notar que a veiculação desse escrito na coluna *Ensino e Educação* foi feita quatro dias após a data que consta ao fim da carta pública.

Em importantes postulações metodológicas, Loriga (2011) destaca uma série de questionamentos comuns aos pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento que se debruçam sobre a relação conflituosa entre biografia e História:

A vida de um indivíduo pode esclarecer o passado? Os testemunhos pessoais permitem formular hipóteses de ordem geral? Além disso, o que é importante na vida de uma pessoa e o que não é? A partir do que apreciá-la e como dar conta dela?. (LORIGA, 2011, p. 221).

Como encaminhamento conclusivo do presente artigo, esclarece-se o seguinte ponto norteador da pesquisa: não se teve por objetivo “dar conta” das sinuosidades de uma vida ou etiquetá-la arbitrariamente em momentos proeminentes ou insignificantes. Os traços (auto)biográficos de Coelho Sampaio aqui analisados sob a ótica de um realce litigioso inerente à existência humana, aumentam seu grau de relevância ao passo em que são lançadas questões menos homogeneizantes na área dos estudos de História da Educação.

“Desabstratizar” a História, caso se permita um neologismo, é afã perenemente desafiador.

Referências

Fontes

ASSISTÊNCIA a creança pobre. *Gazeta de Notícias*, Fortaleza, p. 8, 25 dez. 1945.

JORNAL *Gazeta de Notícias*, 05 abr. 1946.

JORNAL *Gazeta de Notícias*, 24 out. 1948.

SAMPAIO, Antonio Coelho. *Adeus, meu cricaré*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1984.

SAMPAIO, Antonio Coelho. Ensino e educação: educação social. *Gazeta de Notícias*, Fortaleza, p. 5, 05 set. 1948.

SAMPAIO, Antonio Coelho. Ensino e educação: o problema do professor particular. *Gazeta de Notícias*, Fortaleza, p. 3, 25 jan. 1950.

SAMPAIO, Antonio Coelho. *Nos Caminhos do Destino*. Vitória, ES: [s.n.], 2004.

SAMPAIO, Antonio Coelho. *O Fel dos Deuses*. Vitória: Ministério da Cultura e do Desporto, 1989.

Bibliografia

AVELAR, Alexandre de Sá. Escrita da História, escrita biográfica das possibilidades de sentido. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (Orgs.). *Grafia da Vida: Reflexões e Experiências com a escrita biográfica*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

FEBVRE, L. *Combates pela História*. Lisboa: Presença, 1985.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

LEVI, Giovani. Usos da Biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LORIGA, Sabrina. *O pequeno X: da biografia à História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RAMALHO, Braulio Eduardo Pessoa. *Foi assim! O Movimento Estudantil no Ceará (1928 – 1968)*. Rio – São Paulo. Fortaleza: ABC, 2002.

REVEL, Jacques. *Jogos de Escalas: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SCHWARCZ, L. K. M. Biografia como gênero e problema. In: *História Social*, Campinas, v. 24, n. 24, p. 51-74, 2013. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1577/1083>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

HISTÓRIAS CRUZADAS: UMA PROSOPOGRAFIA DOS CENTRISTAS RAYMUNDO ASFORA E FÉLIX ARAÚJO

AJANAYR MICHELLY SOBRAL SANTANA

Graduada em História pela UEPB. Pedagoga pela UNINTER. Especialista em História Cultural pela UEPB. Mestre em História pela UFCG. Doutoranda em Educação pela UFPB.

E-mail: mimysobral@gmail.com

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Professor Titular da UFPB e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ (1D). Pós-doutorado em Educação/UNICAMP (2009). Doutor em Educação/UFRN (2001). Mestre em Sociologia/UFPB (1997). Licenciado em Ciências Sociais/UFPB (1994).

E-mail: charlitonpq@cnpq.br

Introdução



estudo apresenta uma discussão sobre as atuações enquanto estudantes dos políticos Raymundo Asfora e Félix Araújo, que atuaram como centristas¹ no Centro Estudantil Campinense – CEC², entre os anos de 1947 a 1950, na cidade de Campina Grande/PB. Ao discutir essas atuações, inseridas na organização do movimento estudantil campinense, partimos do método prosopográfico para analisar esses perfis biográficos e as trajetórias estudantis desses centristas.

A escolha desses estudantes, citados acima, se justifica pelas atuações relevantes que desempenharam enquanto centristas, se comparadas a outros representantes, pois ambos criaram as condições favoráveis para que seus nomes

¹ Centrista era/é todo/a aquele/a estudante que participou como representante/membro ativo das atividades promovidos pelo Centro Estudantil Campinense, escolhidos/as nas eleições estudantis, realizadas nas escolas da cidade de Campina Grande/PB. Todo/a centrista era estudante, mas nem todos/as os estudantes foram centristas. Desta forma, nos referimos aos centristas somente aqueles/as que participaram do CEC.

² O Centro Estudantil Campinense foi fundado em 6 de outubro de 1935, através das ideias trazidas por uma turma de alunas concluintes do Colégio Alfredo Dantas que, em vista à cidade de Fortaleza/CE no mesmo ano, em uma missão de cultura e cordialidade, conheceram uma entidade estudantil, o Centro Estudantil Cearense, que incentivou estudantes campinenses a fundarem na cidade de Campina Grande/PB uma organização estudantil politizada, inspirada nas ideias dessa entidade. Ver: SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral. *Entre práticas e representações: O Centro Estudantil Campinense como espaço de formação (1948-1964)*. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

fossem impressos na memória do movimento estudantil secundarista liderado pelo CEC, no jornalismo local e na política campinense. E mais, pelo fato de terem sido amigos e companheiros enquanto exerceram atividades nesta entidade estudantil; os episódios de lutas e práticas estudantis que protagonizaram juntos; e os traços comuns que essas vidas se cruzaram e se encontraram no movimento de estudantes.

Para tanto, buscamos nessas vidas estudantes, as suas singularidades, enquanto líderes estudantis, suas contribuições para com o CEC, empatias políticas, práticas culturais e campinismo intelectual. Como nos alerta Charle (2006, p. 41): “[...] A prosopografia é a investigação das características comuns do passado de um grupo de atores na história do estudo coletivo de suas vidas”.

Nosso objetivo com esse método é o de pensar como as atuações dos centristas Raymundo Asfora e Felix Araújo, enquanto líderes estudantis, influenciaram nas suas carreiras políticas e partidárias, e de como foram criados discursos sobre o espaço do CEC ser um lugar de “escola de líderes” e de formação política, intelectual e literária da juventude campinenses. Esse método prosopográfico³ nos ajuda a cruzar essas histórias e compará-las para compreender as trajetórias do movimento estudantil campinense, e suas singularidades e intencionalidades, se comparadas a outros movimentos estudantis.

Ao comparar essas vidas narradas, este método torna-se possível por não apenas “[...] encontrar regularidades culturais, sociais, econômicas, políticas e ideológicas

³ “[...] Na prosopografia, a vida de cada indivíduo serve de instrumento de mediação do desvio que significa a vida de outro indivíduo que faz parte da amostra definida”. Para tanto, a utilização deste método prosopográfico requer do/a historiador/a “[...] a explicitação dos seus pressupostos, dos métodos adotados e a confissão dos silêncios que de saída assumiu” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 33).

atravessando e constituindo essas vidas”, mas também encontrar “[...] as próprias regularidades no discurso que as informa e as transformam em biografias” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 35). Para tanto, a nossa preocupação não é o de fazer biografias de vida sobre esses indivíduos, mas biografemas⁴ para analisar os espaços no movimento estudantil por eles percorridos e o que cada um produziu sobre suas atuações, principalmente, partidárias políticas, que partiram e envolveram o grupo de centristas.

Para percorrer suas histórias de vida estudantil utilizamos biografias escritas sobre os centristas Raymundo Asfora e Felix Araújo, que nos possibilitou um estudo sobre suas experiências, enquanto estudantes, o contexto que os permitiu se inserirem na cena pública e política da época e os tipos de redes de relacionamentos que escolheram para atuar. Também utilizaremos como fonte de pesquisa, o jornal *Formação*⁵, como órgão oficial do Centro Estudantil Campinense, para analisar os caminhos percorridos por esses centristas

⁴ O autor Albuquerque Júnior (2012, p. 34), chama de biografemas, “[...] os elementos que se repetem com dada regularidade nas narrativas biográficas, que se constituiriam em um dos objetivos da análise prosopográfica [...] numa referência ao papel que no campo da linguagem desempenham os fonemas, tal como os definiu Saussure (2006), ou ao papel desempenhado pelos mitemas nas narrativas míticas, tal como analisadas por Lévi-Strauss (2011) e Roland Barthes (2003)”.

⁵ *Formação* (Órgão independente do Centro Estudantil Campinense - Campina Grande/ PB - 1936-1964) circulou pela primeira vez em 11 de agosto de 1936. Apesar desse jornal possuiu um período longo de existência, sua produção foi esporádica. Este jornal direcionava-se a “classe estudantil” em que pretendia corresponder às “[...] necessidades de elevar o espírito na luta contra os inimigos da *classe*, contra todos os obstáculos que venham entrar a marcha de nosso progresso – da mocidade”; se intitulando como aquele que integram “[...] as mesmas aspirações do CENTRO ESTUDANTAL CAMPINENSE - CEC”; como uma entidade “[...] legitimamente reconhecida que tão relevantes serviços vem prestando à classe estudantil”; que buscou como retorno que “[...] todos a ajudem, com o fim de que ela cresça ainda mais, para lutar por aqueles que constituem a mocidade estudiosa de nossa terra” (FORMAÇÃO, 1949, p. 2, grifos no original).

através da escrita impressa; e as fotografias que mostram as suas atuações e práticas no movimento estudantil.

“Hino Pagão a mocidade”: Asfora e Félix.

Raymundo Yasbeck Asfora nasceu em Fortaleza/CE, no dia 26 de novembro de 1930, chegando à cidade de Campina Grande/PB juntamente com seus pais, aos doze anos de idade. Aos dezessete, aluno do ensino secundário, iniciou sua vida pública e política ingressando no Centro Estudantil Campinense, onde teve grande atuação junto com outros estudantes. Após concluir o ensino secundário, ingressou na Faculdade de Direito no Recife e formou-se advogado no ano de 1954.

Na cidade de Campina Grande, “[...] iniciou a sua vida pública atuando em grêmios estudantis. Ele foi um dos fundadores na cidade da ‘União Estudantal de Campina Grande’⁶ ao lado de Felix Araújo”⁷, bem como “[...] aos 18 anos já militava nos movimentos estudantis, atuando bravamente na restauração de um dos maiores instrumentos de defesa da classe discente, o Grêmio Estudantil Campinense”⁸.

⁶ Não encontramos informações sobre essa ‘União Estudantal’, e por isso acreditamos que o colunista do *Jornal da Paraíba*, Tiago Bernardino, estivesse se referindo ao Centro Estudantil Campinense. Para tanto, este Centro não foi criado pelos amigos Raymundo Asfora e Félix Araújo. Estes participaram desta entidade estudantil como presidente e representante, respectivamente, entre os anos de 1947 e 1950. Assim, acreditamos que esta associação, com a suposta ‘União Estudantal’, estivesse ligada a importância da participação de Asfora ao CEC, em que percebemos em suas biografias as referências dessa atuação e do que este Centro representou para a cidade de Campina Grande. Para saber mais, ver: SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral. *Entre práticas e representações: O Centro Estudantal Campinense como espaço de formação (1948-1964)*. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

⁷ Cf. JORNAL da Paraíba. Disponível em: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/raymundo-asfora-completa-30-anos-de-saudades-para-os-paraibanos.htm>. Acesso em: 25 jul. 2018.

⁸ Cf. CGRETALHOS. Disponível em: <cgretalhos.blogspot.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2018.

Logo após a sua participação no CEC e quando concluiu seus estudos secundário e superior, exerceu mandatos na política paraibana: vereador (1955), deputado estadual (1958), vice-prefeito em Campina Grande (1977-1982), suplente de deputado federal (1964), e foi eleito vice-governador em 1987, mas não chegou a exercer o cargo, tendo falecido faltando nove dias para ser empossado. Apesar dos laudos médicos sustentarem a tese de suicídio, amigos e parentes de Asfora ainda negam esta versão médica, e não aceitam a ideia do suicídio, alegando que o político foi assassinado, o que concorre para estas duas versões dos fatos relacionadas a sua morte em suas biografias⁹.

Conhecido como “Tribuno de Campina”, seus discursos eloquentes foram/são elogiados no meio político campinense. Asfora foi/é considerado um “[...] *orador incontestável e animador de plateias*” (SYLVESTRE, 2013, Depoimento). Além da carreira pública e política, era conhecido pelas suas poesias e por sua atuação como advogado. “[...] Entre seus poemas, o mais conhecido é ‘Tropeiros da Borborema’, feito em parceria com o também poeta Rosil Cavalcante”. Até hoje, este poema é “[...] considerado um hino extraoficial de Campina Grande, cuja versão mais conhecida apareceu na interpretação do Rei do Baião Luz Gonzaga, gravada em 1980”^{10,11}.

⁹ Cf. RAYMUNDO Asfora. Disponível em: <raymundoasfora.com.br>. Acesso em: 24 ago. 2014.

¹⁰ Cf. JORNAL da Paraíba. Disponível em: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/raymundo-asfora-completa-30-anos-de-saudades-para-os-paraibanos.htm>. Acesso em: 25 jul. 2018.

¹¹ Não encontramos estudos acadêmicos que narrem sobre a vida pública e política de Raymundo Asfora. Os dados que encontramos sobre sua vida, encontram-se em reportagens online, quando de alguma data comemorativa, no caso desta referida matéria, se comemorava os 30 anos de sua morte. Considerado um político campinense singular, a cidade carece de um estudo sobre sua vida política, suas obras literárias e seu campinismo intelectual.

Félix de Sousa Araújo nasceu na cidade de Cabaceiras/PB, em 1922, e veio concluir seus estudos secundários no Colégio Diocesano Pio XI em Campina Grande, onde passou a residir até a sua morte. Em 1937, com quinze anos, já escrevia para a imprensa campinense, no jornal *Voz da Borborema*:

Quem era Félix Araújo? Era um jovem poeta, cronista, jornalista e mestre da oratória. Nasceu em um lar humilde [...] Desde tenra idade, Félix demonstrou tendência para a oratória e para a poesia. O seu genitor sabia que seu filho tinha propensões para grandes voos, e cuidou de encaminhá-lo para estudar em Campina Grande, no Colégio Pio XI, então dirigido na época pelo padre Odilon Pedrosa. O Cabeceirense, fez-se depressa. A sua extraordinária capacidade intelectual, em termos de assenhorrar rapidamente dos conhecimentos. Em 1941, com dezenove anos de idade, terminou o ginásio, e, aos vinte e dois anos, o Curso Clássico. Em 1949, com vinte e sete anos de idade, submetia-se ao vestibular de Direito, na Universidade do Recife (AN-DRADE, 1998, p. 58-59).

Também foi poeta, tribuno, secretário de governo, ensaísta, crítico literário, escriturário, livreiro, radialista, jornalista e conferencista. Elegeu-se o vereador mais bem votado em Campina Grande, no ano de 1951, pelo PL (Partido Libertador). Rompeu com o então Prefeito Plínio Lemos¹²,

¹²Plínio Lemos nasceu em Areia/PB no dia 03 de abril de 1903. Tornou-se Bacharel em Direito pela Universidade de Recife/PE, em 1928. Participou da campanha da Aliança Liberal (1929-1930) e após o Golpe de 1930 ocupou, entre 1931 e 1934, o cargo oficial de gabinete no Ministério da Aviação e obras públicas na gestão de seu conterrâneo, o paraibano José Américo de Almeida. Foi prefeito de Campina Grande entre 1951 a 1955. Em outubro de 1958

o qual fazia duras críticas a sua administração no *Jornal de Campina*, e com o governador José Américo de Almeida¹³. Em 13 de julho do ano de 1953 foi baleado por João Madeira, guarda-costas do referido prefeito. Felix Araújo não resistiu aos ferimentos e veio a falecer no dia 27 de julho, aos 30 anos de idade (SYLVESTRE, 1982, p. 111-117).

A formação de lideranças centristas: Um estudo prosopográfico

Cruzando estas trajetórias políticas de Raymundo Asfora e Félix Araújo, analisamos como foram construídas as representações de lideranças estudantis no movimento estudantil liderado pelo Centro Estudantal Campinense. O perfil que foi construído para esses políticos, quando ainda eram estudantes, esteve ligado as suas trajetórias políticas estudantis, as suas formações escolar e profissional, articulações sociais e políticas, as alianças e enfrentamentos, e aos espaços de sociabilidades que fizeram parte.

Depois de um período de inatividade do CEC, entre 1940 a 1947, Asfora e Félix, juntamente com outros centristas, reativaram as atividades desta entidade e colocaram em prática as ações do movimento de estudantes. Enquanto estiveram à frente do CEC, partiu o projeto de fundar uma “Casa do Estudante Pobre” nessa cidade, para abrigar o estudante pobre que vinham de outras localidades para realizarem seus estudos primários e secundários. O projeto foi realizado e a Casa foi construída em 1961, na gestão do então

voltou a candidatar-se à Câmara dos Deputados. Continuou sua carreira política se elegendando para vários cargos na Paraíba. Ainda em 1954, publicou um documentário Ainda pela verdade (Cf. CGREGALHOS. Disponível em: <cgregalhos.blogspot.com.br >. Acesso em: 09 ago. 2014

¹³ Foi governador da Paraíba entre os anos de 1951 a 1956.

presidente Josué Sylvestre¹⁴, recebendo o nome de *Casa do Estudante* Félix Araújo.

A diferença de oito anos de idade, de Félix Araújo para Raymundo Asfora, não impediu que esses dois jovens se encontrassem nas suas trajetórias políticas. Ambos, vindos de outras cidades ainda muito jovens, encontraram nesta cidade a oportunidade de um engajamento intelectual e político, possibilitados pelo CEC, que “acolhia” jovens estudantes que tinham por intensão e disposição a luta por aquilo que consideravam como de importante para a *classe*¹⁵ de estudantes. Asfora e Félix, ainda como estudantes de escolas privadas, já demonstravam que iriam “abraçar” a ideia de ser Campina Grande uma cidade politizada e intelectualizada.

Esta cidade¹⁶ foi um lugar em que estudantes interagiram entre si e com outros grupos de intelectuais, que dis-

¹⁴ Josué Sylvestre, como estudante e militante, foi presidente do CEC entre os anos de 1960-62. Participou de congressos da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), chegando quase à diretoria; levou o CEC para as reuniões da AESP (Associações dos Estudantes Secundários da Paraíba), sendo o Centro a única entidade municipal; inaugurou a Casa do Estudante Félix Araújo em 1962. Sua atuação no movimento estudantil foi até o ano de 1963 quando, vice-diretor da UBES, seu mandato foi caçado no Conselho Nacional dos Estudantes por ausência de atividades na diretoria. Considerando como graves seus pensamentos e sua atuação na vida pública como estudante, Josué Sylvestre se “[...] livrou de punições do movimento de março de 1964” (SYLVESTRE, 2013, p. 74-75). Hoje historiador e escritor, escreveu/escreve obras sobre a política partidária campinense e seus políticos. Obras citadas na referência bibliográfica.

¹⁵ O termo *classe estudantil* foi/é utilizado pelos/as (ex) centristas para assim se automearem, seja no passado, através da imprensa, seja no presente, através das entrevistas, como sendo todo/a aquele/a estudante que tivesse uma efetiva participação no CEC.

¹⁶ Nas primeiras décadas do século XX, Campina Grande/PB passou por transformações urbanas, onde a cidade cresceu em construções e com ela os intelectuais viram também a necessidade do desenvolvimento cultural. Esta cidade foi uma das mais importantes do interior do Brasil e suas mudanças estiveram em sintonia com a modernização. Nesse cenário, a política paraibana era marcada pelo coronelismo, que faziam alianças com o governo federal. Com um poder centralizado, nepotista e clientelista, os recursos destinados às obras e projetos para as cidades foram usadas para beneficiar oligarquias e reforçar o poder dos políticos locais (GURJÃO, 2004).

cutiram na imprensa campinense assuntos relacionados à cultura, a política e literatura, na ideia de modernização cultural para a cidade. A criação e a permanência do CEC estiveram inseridas nestas redes de sociabilidades intelectuais, e os que dela fizeram parte utilizaram dessas práticas de uma cultura letrada nas suas manifestações estudantis.

Asfora e Félix “entraram” não apenas no mundo das letras, escrevendo principalmente na imprensa local, mas imprimiram suas marcas de lideranças através dos mecanismos que foram possibilitados aos estudantes que participaram do CEC, indo às ruas para defender e lutar pelos direitos dos mesmos. A cidade se tornaria o palco das manifestações estudantis, e Asfora e Félix subiram em caminhonetes improvisadas e discursaram para o público estudantil, o que lhes renderam o perfil de “*oradores incontestáveis*” (SYLVESTRE, 2013, Depoimento). Assim, seja escrevendo, seja discursando, ambos deixaram suas marcas na política campinense e, logo após suas participações no CEC, foram escolhidos para serem representantes do povo e receberam as “glórias” que essa entidade estudantil proporcionou.

Esses dois centristas, com suas histórias de vida semelhantes, se encontraram em Campina Grande e compartilharam de experiências intelectuais e políticas enquanto jovens centristas. Entretanto, Félix Araújo na época de suas atuações no CEC, entre os anos de 1947 e 1949, já havia concluído o curso secundário, bem como o clássico e, em 1944, já era funcionário público¹⁷, mas participou como represen-

¹⁷ Também, Félix Araújo foi candidato a deputado federal em 1946 pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro). Depois da derrota nas urnas, Félix se afastou do PCB e procurou outras atuações na cidade, a exemplo do CEC, e encontrou no amigo, Asfora, a oportunidade de buscar outras alianças políticas, se elegendo vereador não mais pelo PCB, mas pelo PL. Sobre Félix Araújo e sua corrente política-ideológica, ver: CAVALCANTE NETO, Fausti-

tante do CEC e foi considerado igualmente um centrista. Para tanto, não conseguimos informações se Félix foi eleito nas eleições estudantis junto com os outros representantes ou ‘burlou’ o estatuto interno desta entidade estudantil, que definia como critérios o estudante ser aluno/a de escola secundária, por ser amigo do então presidente eleito Raymundo Asfora.

No CEC, Asfora presidente e Félix representante, empreenderam juntos lutas em nome desta entidade estudantil, que levaram aos estudantes benefícios colocando-os na cena pública e política da cidade. Suas trajetórias no CEC possibilitaram o reconhecimento como líderes estudantis, de estudantes em movimento e em ação, de jovens que buscavam no movimento estudantil o bem coletivo para a *classe* de estudantes. É o que podemos perceber pelas imagens 01 e 02:

no Teatino. O PCB Paraibano no imaginário Social: o caso Félix Araújo na fase de “Redemocratização” (1945-1953). 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande e MELLO, José Octávio de Arruda. *Nos tempos de Félix Araújo: Estado Novo, Guerra Mundial e Redemocratização (1937/47)*. João Pessoa: SEC-PB/IPHAEP, 2003.

Figura 1 – Na primeira fotografia, Raymundo Asfora falando em um comício estudantil, em frente ao Colégio Alfredo Dantas, como candidato a presidente do CEC. Na segunda fotografia, “Raymundo Asfora, a época presidente do Centro Estudantal, e Félix Araújo, sendo conduzido nos ombros dos estudantes campinenses, por ocasião da greve liderada pelo Centro Estudantal contra o Cine Babilônia (um dos cinemas existente na cidade), que não queria conceder abatimento para os estudantes em suas entradas. Depois de dois dias de greve, a direção do referido cinema concordou com a reivindicação do C.E.C e os estudantes obtiveram 50% de descontos nas seções de cinema.



Fonte: (SYLVESTRE, 1982, p. 388-390)

Estes discursos nas ruas e praças em cima de camionetes improvisadas com alto falantes, caracterizaram as representações de lideranças dos centristas, aqui desempenhado por Raymundo Asfora, assumindo um lugar de poder entre os estudantes, a partir de suas expressões, mas também nas maneiras de porta-se e o gestual (as mãos para cima), e na sua maneira de se vestir, usando terno e gravata.

Figura 2 – Félix Araújo (ao centro da fotografia, segurando um microfone) falando aos estudantes e ao povo durante um dos movimentos reivindicatórios liderados pelo Centro Estudantil Campinense



Fonte: (SYLVESTRE, 1982, p. 389)

O espetáculo político¹⁸ nos comícios estudantis e o encontro promovido pelos centristas com a classe de estudantes conferiu legitimidade ao movimento estudantil. Mas essa legitimidade se tratou também de uma estratégia de alguns centristas, inclusive a do próprio Raymundo Asfora e do Félix Araújo, de procurarem tirar proveito de uma relação de poder assimétrica, muito mais do que tenham sido em favor do movimento de estudantes, como querem as histórias contadas.

¹⁸O autor Aires (2015), faz uma comparação do cenário político paraibano a um palco, onde são encenados os “espetáculos políticos”. Para ele, esse cenário político seria um palco com vários personagens, em que os atores (políticos), “[...] passam a representar papéis, a encenar uma peça para espectadores do outro lado da plateia. Representar no duplo sentido conceitual: estar no lugar de algo/alguém e de procurar uma visão textual parcial para o público”. Ver: AIRES, José Luciano Q. *Cenas de um espetáculo político: poder, memória e comemorações na Paraíba (1935-1945)*. 2.ed. João Pessoa, Editora do CCTA, 2015.

As ações desses dois centristas os colocaram como homens que desempenharam funções e ações de greves, através do uso da legitimidade de seus comportamentos que desejaram como líderes centristas, que os privilegiaram entre os outros estudantes, como mediadores das causas estudantis. Essas imagens concorreram para a construção de suas lideranças políticas após o CEC, através de representações de masculinidades, como a ação, o fazer e o realizar, expressões estas que caracterizou Asfora e Félix com posicionamentos de autoridade e poder.

A partir dessas fotografias colocamos em evidência os discursos que foram construídos em torno das ações desses dois centristas, como também o interesse por trás das práticas empreendidas em nome do CEC. Nos espetáculos políticos forjados por eles, era relevante que buscassem o que consideraram como o “melhor” para os estudantes. Para tanto, o lugar que ocuparam no movimento estudantil tinha como fio condutor as maneiras que se colocaram para o público estudantil. Para que isso fosse possível, suas falas e suas ações estariam ligadas as suas representações de lideranças.

De acordo com Aires (2015, p. 14), para se inserir na cena pública – política, “[...] é preciso cuidar da imagem do político, da sua retórica, dos seus adereços. O dizível e o visível devem ser elaborados”. É pensando nesta perspectiva que colocamos estes dois centristas como inseridos nessa ideia de ter uma imagem que manipularam ao usá-la como estratégia para se inseriam na vida pública, e através dessas lideranças estudantis, consolidar o “espetáculo político” promovido pelos mesmos e consolidado nas suas “carreiras” políticas partidárias.

Desta forma, se colocando na cena pública e política campinense através das atuações empreendidas pelo CEC,

ambos criaram as representações e os discursos que os favoreceram nas suas imagens de homens que desempenharam atividades que os elegeriam para assumir cargos públicos. Esta entidade foi considerada, pelos que dela participaram como ligada diretamente a formação de jovens que buscaram no CEC a ideia de “escola de líderes”, e uma entidade estudantil que “[...] mais gerou quadros para a política local”, pois muitos centristas (depois que deixavam a militância no Centro) passaram a assumir funções governamentais, mandatos legislativos e postos de direção de maior ou menor destaque na política da cidade e no Estado. (SYLVESTRE, 1982, p. 385; NASCIMENTO, 1990, p. 153).

Com suas ideias e interesses que não estiveram apenas ligados aos estudantes, os centristas operacionalizaram características próprias ao movimento estudantil campinense. Todo aquele que participava encontrava as bases que consideraram como de formação política e intelectual: prática da oratória, em que os estudantes discursavam em caminhonetes improvisadas nas ruas e praças da cidade; eleições estudantis, com formação de coligações pelos estudantes candidatos; incentivo à leitura, com a criação de grêmios estudantis fora e dentro das escolas existentes, onde se discutiram literatura e política; realizações de congressos estudantis, que se discutia assuntos relacionados à educação; e a escrita, em que os centristas escreviam para o jornal *Formação*, ou em outros jornais que circularam na cidade no período de atuação do CEC, publicando seus escritos, como poemas, poesias, crônicas e artigos de opinião.

Inseridos em redes de sociabilidades e de engajamento intelectual e político, característico da cultura letrada campinense, os centristas assim se colocaram na cena pública da cidade, como aqueles envolvidos na ideia de uma

cidade que se dizia/queria politizada. Desta forma, o espaço do CEC daria as representações necessárias para que estudantes “entrassem” na política partidária local.

O movimento estudantil campinense se tornou singular devido, principalmente, as representações forjadas, as práticas políticas empreendidas pelos centristas, e os discursos produzidos, sobretudo no jornal *Formação* sobre ser o CEC o espaço onde se operou as mediações de uma formação política da juventude. E para Raymundo Asfora e Félix Araújo, os discursos sobre suas formações políticas e intelectuais não foi diferente; ambos foram descritos em suas biografias e memórias como aqueles que tiveram suas formações no CEC, em que suas carreiras políticas partidárias foram favorecidas, inclusive, pelas suas participações e atuações nesta entidade estudantil.

Nos anos em que Raymundo Asfora esteve à frente do CEC, como presidente, entre os anos de 1947 a 1950, e o seu amigo e representante centrista Félix Araújo esteve à frente do jornal *Formação* como diretor e redator, nos anos de 1948 e 1949, trouxeram para este impresso as ideias do que seria conduzir o movimento de estudantes. Na matéria intitulada “Ação consciente”, os redatores e centristas Félix Araújo e Sebastian Ramos, escreveram sobre a importância de grupos de estudantes que se uniam para “levar luz e saber aos jovens através de suas ações”. Assim, prossegue a matéria:

O Estudantismo, movimento cívico de âmbito nacional, é a ação da mocidade de consciência democrática velando pela integridade do regime de respeito e dignificação à pessoa humana. É trabalho humanitário de levar luz do saber a crianças e jovens, pela generalização e maior popularização do ensino-objetivo pri-

meiro do Centro e meio direto de salvar o homem da miséria. É a escola de cidadania, pelo exercício da cultura intelectual dos seus membros que devem em sua séde promover palestras, estudos, fazer jornalismo, teatro, música, literatura e realizar viagens, de intercambio com colegas de outras cidades. Quando cada um de nós souber dos motivos inspiradores do Estudantismo, teremos consciência da necessidade de ação e o Centro refletirá nossa expressão individual, manifestando-se socialmente e eficiente (FORMAÇÃO, 1948, p. 2).

Enquanto estiveram à frente do CEC, Asfora e Félix foram responsáveis pela organização de quatro jornais do *Formação* (entre os anos de 1948 e 1949) e tentaram expor as ideias que consideraram sobre união e pertencimento da *classe* estudantil, narrando sobre a importância do movimento estudantil para a juventude campinense, e dos “serviços” prestados por essa entidade e do companheirismo dos centristas na luta pelos estudantes, e de como a união poderia vencer o que eles consideraram como inimigos da *classe* e obstáculos ao movimento estudantil.

Mas também estenderam as ações do CEC para outros meios de comunicação, além deste jornal, com o programa radiofônico levado a efeito todos os domingos às 20 horas ao microfone da amplificadora “Voz de Campina Grande”, onde discutiram assuntos relacionados aos estudantes e as ações dos centristas. (FORMAÇÃO, 1948, p. 2).

No entanto, nem sempre esses dois centristas agiram em comprometimento com a juventude campinense. Em versos sobre as histórias de “andanças” pelos subúrbios, os dois jovens centristas, Raimundo Asfora e Félix Araújo, falam de experiências longe do centro da cidade e deram aces-

so a palavras e a gestos despercebidos, longe também das suas representações enquanto lideranças estudantis:

“Curiosidade literárias”

Numa tarde de Domingo alguns estudantes passeavam, de “jeep” pelas avenidas e pelos bairros da cidade. Cantavam suas canções prediletas, bebiam o seu vinho, e conversavam com as líricas mocinhas dos subúrbios. Entre eles estavam RAIMUNDO YASBECK ASFORA E FÉLIX ARAÚJO. Depois de uma taça de madeira português, os dois jovens poetas se incendiaram e resolveram fazer um soneto em conjunto. A medida que o “jeep” corria pela estrada, os corações pulsavam e as estrofes iam caindo sobre as cadernetas apoiadas precariamente sobre os joelhos, de improviso, um verso de Asfora, outro de Félix (...) Uma hora depois entre os solavancos dos caminhos esburacados, os dois poetas haviam feito essê:

HINO PAGÃO À MOCIEDADE:

FÉLIX: Andando pela tarde em busca de ilusão.

ASFORA: Sentindo a primavera em mágico fulgar.

FÉLIX: Brilhavam dentro de nós os fulgidos clarões

ASFORA: Do desejo da vida e do anseio de Amôr.

FÉLIX: Em tudo havia luz, perfumes e canções.

ASFORA: E em meio a tanta luz, e em meio a tanta flôr.

FÉLIX: Cantavam para os céus os nossos corações.

ASFORA: Em versos de ternura – em hino ao criador.

FÉLIX :Querida mocidade, o teu destino é o sonho?

ASFORA: Povôas de esplendor um deserto tristonho.

FÉLIX: E o pecado do amor e a virtude que queres!

ASFORA: Generosa e feliz, inconstante e perfeita.

FÉLIX: Tens a graça infinita e a glória de ser feita.

ASFORA: De vinha, de luz, de flôr, e beijos e mulheres!

Campina Grande, PB.

(FORMAÇÃO, 1948, p. 3, grifos no original).

Com uma garrafa de vinho português e um jipe transitaram pelas ruas e, através de versos, deram vida a palavras, amores, luzes, namoros e beijos. Para tanto, provaram e sonharam o subúrbio através dos “[...] seus cheiros, as suas texturas, os seus sons, seus ruídos, seus gostos, os sabores” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 88), e os amores que encontraram no seu “Hino pagão á mocidade”. Se Raymundo Asfora e Félix Araújo reservaram à tarde de domingo para as “andanças” no subúrbio, as escolhas desses centristas os levaram para “ruelas” distantes de onde as experiências de movimento político do CEC foram concentradas: o centro da cidade. Assim, em uma tarde de domingo, protagonizaram outros ‘espetáculos’, que não aqueles que os levariam para as lideranças políticas campinenses.

Algumas considerações

Buscando espaços de atuação, os centristas Raymundo Asfora e Félix Araújo, em nome do CEC e inseridos no movimento estudantil campinense, discutiram ideias, posicionamentos, atacaram e defenderam políticos locais, atra-

vés do jornalismo, em que discutiram e expuseram para os outros estudantes suas ações e suas práticas, representando-se enquanto lideranças estudantis.

Para tanto, analisamos as histórias de dois amigos para tentar perceber as representações colocadas para o grupo de centristas, de como estes pesaram e conduziram o movimento de estudantes campinenses, e dos discursos que foram construídos para o espaço do CEC, de ser essa entidade um lugar de formação política da juventude campinense. Dessa forma, com o método prosopográfico tentamos “[...] apreender, através das biografias coletivas, o funcionamento social e real das instituições ou os meios onde agem os indivíduos estudados” (CHARLE, 2006, p. 48).

Assim, compreendemos que para que essas representações fossem possíveis e para que pudessem inserir seus nomes na política campinense, se posicionaram enquanto líderes estudantis e assumiram posições de homens em ação e movimento, criando as condições favoráveis para se inserirem nos espaços da política partidária local.

Referências

AIRES, José Luciano de Queiroz. *Cenas de um espetáculo político: poder, memória e comemorações na Paraíba (1935-1945)*. 2ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

ANDRADE, Moacyr. *Félix Araújo mártir do dever e da coragem*. Campina Grande: RG Editora e Gráfica, 1998.

CAVALCANTE NETO, Faustino Teatino. *O PCB Paraibano no imaginário Social: o caso Félix Araújo na fase de “Redemocratização” (1945-1953)*. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

CHARLE, Christophe. A prosopografia ou biografia coletiva: balanço e perspectivas. In: HEINZ, Flávio M. *Por uma história das elites*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A necessária presença do outro, mas que outro? Reflexões acerca das relações entre história, memória e comemoração. In: CEBALLOS, Rodrigo; BEZERRA, Josineirda Silva (orgs). *História, Memória e Comemorações*. Campina Grande: EdUFCG, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Os significados das pequenas coisas: História, prosopografia e biografemas. In: AVELAR, Alexandre; SCHMIDT, Benito Bisso (orgs). *Gráfica da Vida: Reflexões e experiências com a escrita biográfica*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Nos destinos de Fronteira: história, espaços e identidade regional*. Recife: Bagaço, 2008.

CGRETALHOS. Disponível em: <cgretalhos.blogspot.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2018.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. Perrepistas e liberais disputam o podem em 1930. In: GURJÃO, Elite Q., LIMA, Damião (orgs). *Estudando a História da Paraíba*. Campina Grande: EDUEPB, 2004.

JORNAL da Paraíba. Disponível em: <http://www.jornal-daparaiba.com.br/vida_urbana/raymundo-asfora-completa-30-anos-de-saudades-para-os-paraibanos.htm>. Acesso em: 25 jul. 2018.

JORNAL Formação, n. 2, ano 13, 6 out. 1948.

JORNAL Formação, n. 3, ano 14, maio. 1949.

MELLO, José Octávio de Arruda. *Nos tempos de Félix Araújo: Estado Novo, Guerra Mundial e Redemocratização (1937/47)*. João Pessoa: SEC-PB/IPHAEP, 2003.

NASCIMENTO, Gilmar dos Santos. *A Geração Engajada*: busca de espaços na velha estrutura de poder (um estudo sobre o Centro Estudantil Campinense) 1955-1960. 1990. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande.

RAYMUNDO Asfora. Disponível em: <raymundoasfora.com.br>. Acesso em: 24 ago. 2014.

SANTANA, A. M. S. *Entre práticas e representações*: o centro estudantil campinense como espaço de formação (1948-1964). 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

SYLVESTRE, Josué. *Depoimento*. Entrevista de Josué Sylvestre concedida à Ajanayr Michelly Sobral Santana. Campina Grande/PB, 10 nov. 2013.

SYLVESTRE, Josué. *Lutas de vida e de morte*: fatos e personagens da História de Campina Grande 1945-53. Brasília, Senado Federal, 1982.

SYLVESTRE, Josué. *Meio século de vida pública sem mandado ou com?*: fatos e personagens da história de Campina Grande e da Paraíba (1950-2000). Campina Grande: Latus, 2013.

INTELECTUAL EDVALDO DE SOUZA DO Ó: APONTAMENTOS DE UM DESAFIO BIOGRÁFICO

DANIELA MEDEIROS DA SILVA

Doutoranda em Educação UFPB. Mestre em História pela UFCG. Graduada em História pela UEPB. Desenvolve pesquisa na área de História da Educação, com ênfase em Intelectuais e (Auto) Biografia.

E-mail: dnimeiros@hotmail.com

JEAN CARLO DE CARVALHO COSTA

Professor Associado IV da UFPB. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Estágio Pós-Doutoral na Universidade de Lisboa (UL), na área de Educação. Desenvolve pesquisas sobre História Intelectual e dos Intelectuais, História Conceitual, Teoria e História da Educação.

E-mail: jeanccosta@yahoo.com.br

“Estou me propondo a desenhar um esboço do perfil do campinense Edvaldo de Souza do Ó. Para que não se diga mais tarde que a geração de hoje foi omissa com relação à preservação de sua memória. E, para que também sejam lembrados alguns tópicos de sua caminhada, enquanto é cedo, a fim de que adiante se torne mais fácil outros realizarem uma pesquisa mais ampla que seja capaz de abranger, com maior amplitude, toda a fisionomia humana desta marcante personalidade da história dessa terra”.

(SILVA, 1999, p. 19)

Início com as palavras de Itan Pereira da Silva (1999) para apresentar nosso biografado, Edvaldo de Souza do Ó¹, campinense apaixonado por sua terra, que deixou um legado circunscrito nas tramas e teias discursivas por onde passou e assim como suas marcas e contribuições enquanto intelectual para a educação campinense.

Minha narrativa é tecida por caminhos que nem mesmo acreditava que dentro da História da Educação pudesse situá-lo. Ainda na minha dissertação de mestrado² conhe-

¹ Nome completo do nosso personagem de estudo, a qual a partir de agora usaremos Edvaldo do Ó, por ser nome mais usual e adotado nos jornais e pelo próprio, desde em anúncios jornalísticos até no meio político.

² Minha dissertação intitulada: Cartografias da Infância: Discursos institucionais, Pedagógicos e Curriculares da Pré-Escola Campinense. Mestrado

ci esse personagem interessante, mas como não fazia parte do meu objeto de estudo, deixei de lado e pensei que ficaria para outra oportunidade desvendar seus mistérios, eis que chegou a hora, depois de nove anos, outras experiências, estou aqui me aproximando desse enigmático sujeito campinense, como também fazendo uma aproximação com minha terra natal que alguns anos não lia, nem sentia essa cidade tão profunda, viva e excitante de estudar, pois segundo as fontes meu personagem era obcecado por Campina Grande.

A princípio, a escrita da História de/e sobre Edvaldo do Ó trata-se de uma biografia, gênero que desde 1980 tem sido revisitado, a partir de um balanço amplo e detalhado do itinerário da historiografia e pelo alargamento temático, bem como a constituição de novos objetos e a reconfiguração de antigos temas, articulados na fértil interlocução entre os historiadores da educação e a produção historiográfica contemporânea.

A biografia ganha holofotes no campo da história representando o interesse em recuperar o sujeito nas análises e a capacidade de arbítrio, em especial, de pessoas que fogem ao estereótipo dos grandes homens do século XIX, como mulheres, operários, pessoas comuns. No entanto, não exclui de suas análises personagens de projeção mais ampla. Na história política, a biografia histórica contribui para problematizar algumas figuras históricas cuja imagem foi sendo construída e utilizada por partidos e projetos políticos, como o caso de Getúlio Vargas, João Goulart, Juscelino Kubitschek, Leonel Brizola, entre tantos, sob esse aspecto podemos também inserir Edvaldo do Ó.

em História, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, 2009. Orientada pela Professora Dr^a Regina Coelli Gomes do Nascimento.

Por estas análises, mitos são desconstruídos na medida em que esses trabalhos revelam os aspectos humanos presentes em tais figuras. Hesitações, conflitos e contradições presentes nessas trajetórias vem à tona ao longo da pesquisa sobre a vida desses indivíduos, em especial, por meio de fontes como cartas, diários pessoais e registros de memórias. Nesse cenário que minha investigação transcorrerá será nos espaços vividos por meu personagem que colocará à tona suas tramas, teias e remotes discursivos que me proporcionará a fazer a leitura de quem foi Edvaldo do Ó para Campina Grande, ou Campina Grande para Edvaldo do Ó.

Um registro mais íntimo do indivíduo, compondo o que a historiografia classifica como práticas de escrita de si permite visualizar as múltiplas dimensões de uma vida: o indivíduo, em seu círculo familiar, sua linguagem e seus problemas pode apresentar-se muito diferente se comparado aos registros desse mesmo sujeito referentes a um círculo de amigos mais íntimos que por sua vez, difere-se de declarações oficiais publicadas em jornais. Cada um desses registros contribui de maneira significativa para compreensão da trajetória da vida do biografado. Não se pode esperar encontrar ao longo da pesquisa uma sequência coerente de acontecimentos e posturas semelhantes em todos os âmbitos, do lar ao trabalho.

Essas fontes devem ser contrastadas e exploradas de modo a compor as múltiplas dimensões do indivíduo para que não se caia na armadilha da ilusão biográfica, como denominou Pierre Bourdieu (2001), ou seja, aceitar o princípio que supõe a existência de um “eu” que segue uma trajetória linear e coerente, acreditando que determinadas fontes são realmente capazes de traduzir o que realmente aconteceu, como se fosse viável recuperar uma suposta verdade. Segundo a historiadora Vavy Pacheco Borges:

No sentido do senso comum, a biografia é hoje certamente considerada uma fonte para se conhecer a História. A razão mais evidente para se ler uma biografia é saber sobre uma pessoa, mas também sobre a época, sobre a sociedade em que ela viveu (BORGES, 2005, p. 215).

Dessa forma, a biografia detém valor heurístico. A biografia se justifica pela contribuição no avanço das discussões próprias ao conhecimento histórico. Logo “[...] a biografia histórica é, antes de tudo, história, portanto, precisa se pautar pelos procedimentos de pesquisa” (SCHMIDT, 2012, p. 195). Ainda Vavy Pacheco Borges aborda a relação da biografia com outras áreas do conhecimento, por exemplo, concernente a narrativa literária:

[...] O laço mais antigo é com a Literatura. Esta trabalha com a multiplicidade de pessoas que cada um é, interessa-se por qualquer homem (o chamado homem comum) e não apenas pelo ‘grande personagem’, trabalha de várias formas o papel do imaginado ou do vivido. Assim, a distância entre história e ficção literária é por vezes sutil (BORGES, 2005, p. 214).

É necessário ressaltar que existem diferenças entre a biografia histórica e a literatura, pois enquanto a primeira é um trabalho científico baseado em fontes (que deve reconstituir um tecido social e cultural mais vasto), a segunda é uma criação fictícia. Todavia, é evidente que a subjetividade é inerente a narrativa histórica, bem como devemos observar os limites do saber histórico. “[...] Sobre isso, Ricoeur salienta [...] o trabalho da história é interminável e perpetuamente aberto, a dúvida é insuperável” (LORIGA, 2009, p. 24).

Para Bourdieu (1996, p. 185) a história de vida pressupõe “[...] um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva, de um projeto”, como se o percurso da vida da pessoa fosse constituído por um deslocamento linear, unidirecional e cronológico, marcado por uma visão de vida como existência dotada de significação e de direção. Neste aspecto acredito que Edvaldo do Ó não se aplica.

Escrever sobre Edvaldo do Ó é tentar reconstruir sua trajetória, considerando-o personagem intelectual. Nesse sentido, busca-se em Sirinelli (1996) uma melhor compreensão acerca do termo intelectual. Em artigo intitulado *Os intelectuais*, o autor apresenta tanto o caráter polissêmico da definição quanto o aspecto polimorfo do meio intelectual, que acaba por gerar imprecisão no estabelecimento de critérios definidores da palavra, além, é claro, da evolução gerada pelas próprias mutações societárias. Assim defende “[...] uma definição de geometria-variável, mas baseada em invariantes” (SIRINELLI, 1996, p. 242), apresentando para tal duas acepções do termo intelectual.

A primeira, de caráter mais amplo e sociocultural, abrange os criadores, ou seja, todos os que “[...] participam na criação artística e literária, ou no progresso do saber” (SIRINELLI, 1998, p. 261) e também os mediadores culturais, “[...] categoria composta pelos que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber” (p. 261). A segunda acepção, de caráter mais restrito, refere-se à noção de engajamento na vida da cidade como autor, através da intervenção do intelectual em questões que lhe legitime ou privilegie, tomando-as a serviço das causas que defende. Nesse sentido o meu personagem se insere nessa categoria.

É possível pensar Edvaldo do Ó como um intelectual em consonância com essas duas acepções aqui descritas. Com relação à primeira acepção, Edvaldo do Ó pode ser definido como um criador, se levarmos em conta critérios como notoriedade e reconhecimento dos contemporâneos. Logo nas suas primeiras atividades como professor, diretor, reitor, administrador, secretário, dirigente, conselheiro, autor e criador de órgãos como: companhias, institutos, escolas, faculdades, universidades, centros, obras e empresas adquiriu o slogan de “Administrar é ter Coragem”. Outro critério que também precisa ser considerado é o da participação em empreendimentos educacionais para Campina Grande como escolas de Ensino Superior, assim como outros serviços trazidos por ele para a cidade ao longo de sua trajetória, Companhias de água e energia, Bolsa de Mercadorias, Jornal Gazeta do Sertão, entre outros.

No que diz respeito à segunda acepção, Edvaldo do Ó bacharelou-se em Ciências Econômicas em 1956, tendo sido nomeado Presidente do Conselho em Educação de Campina Grande, Diretor da Escola Técnica de Comércio Municipal, Diretor de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Campina Grande nesse mesmo ano. Dentre as preocupações com a educação, Edvaldo do Ó e seus amigos – Prof. Lopes de Andrade, Raimundo Asfora, José Luís Júnior, William Arruda, Dr. Austro França, entre outros, conferiam grande importância ao ensino superior, que passou a ser considerado fundamental para a viabilização do crescimento e desenvolvimento de Campina Grande, através do ensino superior ofertando cursos instrutivos e necessários para a formação dos cidadãos campinenses.

Para Sirinelli (1998), a trajetória dos intelectuais remete obrigatoriamente à história política, por isso defende

que o termo “intelectual” não seja depurado de sua conotação política, posto que nas sociedades contemporâneas, a condição política é inerente ao intelectual, seja como testemunha de uma época, seja como homem portador da consciência de seu tempo. Com relação a esse segundo aspecto, o autor afirma que, ainda que o engajamento não seja em sentido estrito, o intelectual “[...] é um agente da circulação das massas de ar culturais que determinam a instalação das grandes zonas ideológicas de uma época” (SIRINELLI,1998, p. 9) podendo imprimir marcas na classe à qual pertence com sua visão de mundo além de sua intervenção política. São essas marcas que procuraremos interpretar quanto a participação de Edvaldo do Ó enquanto intelectual campinense atuante no meio educacional, fazendo uma relação com o desenvolvimento da cidade.

Cidade que muito influencia a trajetória do meu personagem nas narrativas construídas acerca de Edvaldo do Ó e Campina Grande, seguindo esse passo temos:

Entre as décadas de 1940-1950, Campina Grande foi, depois do Recife, o mais importante empório comercial de toda a Região Nordeste, confirmando sua vocação pretérita iniciada nos séculos XVIII e XIX com a produção de farinha-de-mandioca, como assinala Lopes de Andrade. E, assim, Campina Grande cresceu com base na produção de serviços para serem consumidos pelas regiões vizinhas e, com o tempo, a produção de bens industrializados além de serviços educacionais e reparos de automóveis. (SÁ, 2000, p. 187).

Partindo dos enunciados de letrados, políticos, intelectuais e demais elites de Campina Grande foram sendo te-

cidos lugares para a cidade e sua sociedade ao longo de todo o século XX. Pensar a cidade, neste caso Campina Grande, dentro de um recorte temporal, mas que é possível de ser apreendida enquanto produto histórico e social, que se interligou com as relações da sociedade em seu conjunto, e com sua história.

Segundo Carlos (2009), a cidade se transforma à medida que a sociedade como um todo se modifica. Mudam as relações de interesse, a paisagem urbana, as sociabilidades, e até as representações sobre a cidade. Assim foi arranjado e articulado em todo o século XX para e sobre a cidade, qual seja: o de Campina como GRANDE em todos os aspectos.

São narrativas³ que tentam produzir a cidade como uma *urbs* que estaria em processo de desenvolvimento, progresso e modernização, efeito do empreendedorismo, da garra e determinação da sua “gente”. Ao longo do século XX Campina foi sendo delimitada, constituída por aqueles que ocupavam os lugares das elites exercendo a partir de suas ações, valores, status social, econômico, político e cultural uma cidade moderna, de forma que eles e a cidade se con-

³ Refiro-me aos seguintes estudos e livros: AGRA DO Ó. Alarcon. *Da cidade de pedra à cidade de papel: projetos de educação, projetos de cidades – Campina Grande (1959)*. Campina Grande, EDUFCG, 2006; GURJÃO, Eliete de Queiroz (Org.). *Imagens Multifacetadas da História de Campina Grande*. Ação Educar. Secretaria de Educação de Campina Grande, 2000; LIMA, Damiano de. *Impactos e repercussões socioeconômicas das políticas do governo militar no município de Campina Grande (1964-1984)*. 2004. 300f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004; SANTOS, Wagner Geminiano dos. *Enredando Campina Grande nas teias da cultura: (des)inventando festas e (re)inventando a cidade*. 1965-2002. 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2008 e SOUSA, Fábio Gutemberg R.B. de. *Cartografias e Imagens da Cidade: Campina Grande (1920-1945)*. 2001. 193 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de São Paulo, Campinas.

fundissem, assim como a história de ambos fosse contada pelo mesmo discurso e no mesmo sentido e direção.

Nesse emaranhado de ideias que as elites locais passam a apresentar a cidade de Campina Grande, para aqueles que habita(va)m e, principalmente, para os que a visita(va)m, não como uma cidade qualquer, mas como a mais e maior, que apesar de ser uma cidade do interior, se destacava pela sua ousadia, cosmopolitismo, desenvolvimento, progresso, modernidade e, como resultado de tudo isto, grandiosidade, pois para as elites “Campina (é) GRANDE até no nome”. Segundo Fernandes (2011, p. 18),

[...] ao longo do século XX, Campina Grande acreditava nos sinais do progresso que o mundo transmitia. O poder público foi contagiado e passou a adotar determinadas práticas em prol do desenvolvimento, não esquecendo de fazer referência aos projetos e atitudes administrativas voltadas para a modernização e a palavra moderno se tornou constante nas matérias publicadas pelo Diário da Borborema quando inaugurada alguma obra e quando decisões foram tomadas sempre em favor das mudanças, que na visão dos empresários, comerciantes, industriais e políticos, trazia aperfeiçoamento para os homens e para a sociedade em que vivem.

Contudo, ao que nos parece, todo esse discurso acerca da cidade nos leva mais uma vez e de forma indispensável ao encontro do nosso personagem de estudo – Edvaldo de Souza do Ó – indivíduo que fazia parte dessa elite e que compartilhava igualmente todo esse conjunto discursivo que fora legitimado e instituído para Campina Grande em torno de um projeto de industrialização da cidade e sua entrada no

processo desencadeado pelo Capitalismo industrial, a partir dos meados dos anos 1960⁴.

É nesse cenário que Edvaldo do Ó está inserido e, juntamente com as elites locais, idealizava projetos voltados para a urbanização; de incentivar uma rápida industrialização e, posteriormente, de reconhecer e transformar Campina Grande em um polo educacional.

Pierre Bourdieu ressalta que é indispensável levar em conta a pluralidade de campos em que o indivíduo se insere, buscando assim reconstruir o contexto, a superfície social em que age, é nesse contexto de cidade-personagem – Campina Grande-Edvaldo do Ó – que pretendo tecer minhas narrativas.

Contudo, o historiador deve ter o cuidado de narrar uma vida, pois trabalha concomitantemente com cronologia linear e percurso de vida que não é linear. Ainda que “[...] Bourdieu fez duras críticas [...] da maior parte das narrações de vidas, que identifica na linearidade com que é descrito, de forma geral, o percurso de uma vida. O perigo da falsificação por meio desse finalismo [...]” (BORGES, 2005, p. 215).

Pierre Bourdieu tece severa crítica aos pesquisadores que tomam essa unidade do eu como natural, como um pressuposto para os seus métodos e interpretações, e que, desse modo, incorrem no que chama de ‘ilusão biográfica’, ou seja, no pressuposto ‘de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma ‘intenção’ subjetiva e objetiva (...)’ (SCHMIDT, 2012, p. 195).

⁴ Ver também: ALEIXO, Ramon de Alcântara. *A Construção Do “Novo Nordeste” no Concerto Do Ensino Superior: Intelectuais, Política e Educação na URNE*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Nesses aspectos, escrever sobre Edvaldo do Ó me fazer ficar atenta aos percalços da escrita biográfica, em virtude de conhecer a trajetória do biografado (desde o nascimento até a morte) pode incorrer na armadilha da “ilusão biográfica”. Pois, “[...] em suma, a história não é uma sequência coerente e contínua de acontecimentos conectados entre si (...)” (LORIGA, 2011, p. 67).

Ainda nas reflexões sobre escrever uma biografia, Panizzolo (2012) indica que escrever uma biografia significa, pois, narrar uma trajetória – compreendida aqui não no senso comum do termo – que a torna sinônimo de caminho, percurso, estrada a ser percorrida, tendo já sido dada de antemão, restando ao indivíduo apenas uma sucessão de eventos num espaço determinado. A noção de trajetória que ancora esta investigação, ao mesmo tempo em que procura não sucumbir à armadilha da “ilusão biográfica”, parte do pressuposto de que os acontecimentos se definem como alocação e deslocamentos no espaço social, ou seja, se desdobram tanto no tempo e no espaço quanto participam de sua construção (BOURDIEU, 2001).

Aliado a esse quadro teórico e ao entendimento de que Edvaldo do Ó, unido pelo sentimento de partilha e pertença, participou efetivamente da rede intelectual e política, escrever sobre a trajetória/vida de Edvaldo do Ó remete à discussão acerca de sua singularidade biográfica. Nesse sentido, caberia interrogar se Edvaldo do Ó seria um sujeito mecanicamente determinado pelas condições subjetivas, como, por exemplo, se sua trajetória seria fruto exclusivo de seu talento pessoal?

Para responder a essa questão, recorreu-se mais uma vez a Bourdieu (2001), que afirma, com absoluta pertinência, que o trabalho biográfico deve ser investigado como resul-

tado e produto de uma estrutura social, ou seja, através da mediação entre indivíduo e sociedade. Parte-se, portanto, do princípio de que todo e qualquer indivíduo é constituído por uma bagagem socialmente herdada.

Essa bagagem inclui alguns componentes objetivos, que são externos ao indivíduo e que podem vir a ser postos a serviço do sucesso escolar. Constituem essa bagagem o capital econômico, o capital social e o capital cultural institucionalizado. Segundo Pierre Bourdieu:

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 1996, p. 190).

Para isso a pesquisa sobre um intelectual deve necessariamente reconhecer que o pensamento de um autor adquire inteligibilidade de modo que o cotejarmos frente à sua própria história, ou seja, quando relacionamos o conteúdo histórico do texto ao contexto de sua produção, buscando assim imbricar a forma do discurso ao social:

Negar a redutibilidade da História ao texto não significa, por outro lado, admitir que haja uma história independente do texto. A História é sempre texto, ou mais amplamente, discurso, seja ele escrito, iconográfico, gestual etc., de sorte que somente através da decifração dos discursos que exprimem ou contêm a História

poderá o historiador realizar o seu trabalho (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 378).

Para os que pesquisam intelectuais faz-se necessário buscar nos “[...] restos de escritas que emanam do fundo das eras” (DUBY, 1993, p. 28) os discursos que expressam a História. Permanecem os desafios da renovação do corpus documental, da necessidade de estudar os “autores menores”, posto que desde meados do século XX encontra-se superada a compreensão de que somente as grandes obras de autores renomados merecem ser estudadas, mas, sobretudo, da necessidade de sedimentar as práticas de reflexão historiográfica capazes de produzir os contornos teóricos e metodológicos da História Intelectual.

A biografia no campo da história ressurgiu carregada de novas exigências, mas também de múltiplas ferramentas propiciadas pelo diálogo interdisciplinar. Entre as razões para o seu retorno, uma é externa ao meio acadêmico, que consiste na demanda na sociedade por informações acerca da vida alheia, ou para encontrar elementos que aproxime pessoas de projeção social, como políticos, artistas e esportistas de pessoas comuns. Imperfeições, tropeços e anseios são os elementos buscados por milhares de leitores de biografias. O gênero no campo do jornalismo se consolidou como campeão de vendas, o que reflete o interesse da sociedade, justificado por simples voyeurismo ou pela busca de referenciais em termos de comportamento.

A construção de uma biografia exige o diálogo com as diferentes formas de controle simbólico do tempo e da individualização nas sociedades humanas, na busca de traduzir uma experiência de duração e estruturas imaginativas que relacionam uma vida e suas relações com a cultura na qual

se insere uma “vida póstuma” em que mortos e vivos dialogam a partir das heranças dos primeiros e das carências dos segundos. A existência de uma biografia é sintoma dessa curiosidade na qual diferentes espectadores e narradores se envolvem em concessões ao voyeurismo.

Para os historiadores, a biografia está entre o particular e o coletivo e é um meio eficaz que viabiliza a identificação de um indivíduo em um meio, permitindo, através da análise de uma vida, compreender redes, grupos, partidos, movimentos religiosos, e uma gama de organizações das quais o indivíduo analisado se inseriu, levando em conta a sua relação com os demais membros. Segundo Phillipe Levillain (2003), é possível, por meio da biografia, analisar as relações entre designo pessoal e forças convergentes ou concorrentes, fazer o balanço entre o herdado e o adquirido em todos os domínios.

A biografia como objeto de estudo permite a discussão sobre os vínculos sociais e históricos que se relacionam com a forma como o personagem teve sua obra e sua trajetória lembrada ou esquecida ao longo do tempo, sua vinculação com diferentes grupos e movimentos, a produção editorial, acadêmica e jornalística o envolvimento de instituições, da promoção de diferentes eventos e de acontecimentos específicos, além descaracterizando-a como documento, mídia e manifestação política e cultural.

A biografia como objeto de análise oferece muitas questões a serem respondidas: os limites da ideia de verdade e de representação, o papel social do mito, as relações entre público e privado, as ligações entre a narrativa e sua época, entre diversas outras. Serão nessas encruzilhadas de caminhos e descaminhos que meu biografado Edvaldo de Ó estará inserido.

Referências

AGRA DO Ó. Alarcon. *Da cidade de pedra à cidade de papel: projetos de educação, projetos de cidades* – Campina Grande (1959). Campina Grande, EDUFCG, 2006.

ALEIXO, Ramon de Alcântara. *A Construção Do “Novo Nordeste” no Concerto Do Ensino Superior: Intelectuais, Política e Educação na URNE*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BOURDIEU, Pierre. Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaina. *Usos e Abusos da História Oral*. 4ª edição. Editora FGV, 1996. p.183-191.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. História e análise de textos. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 375-400

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A cidade*. 8ª edição. São Paulo: Contexto, 2009.

DUBY, G. *A história continua*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / UFRJ, 1993.

FERNANDES, Silvana Torquato. *Uma outra representação da modernização em Campina Grande: a cidade nas páginas do Diário da Borborema (1960/1980)*. 2011. 146f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

GURJÃO, Eliete de Queiroz (org.). *Imagens Multifacetadas da História de Campina Grande*. Ação Educar. Secretaria de Educação de Campina Grande, 2000.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

LEVILLAIN, Philippe. Os protagonistas: da biografia. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

LIMA, Damião de. *Impactos e repercussões socioeconômicas das políticas do governo militar no município de Campina Grande (1964-1984)*. 2004. 300f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LORIGA, Sabina. *O pequeno x*. Da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PANIZZOLO, Claudia. A história intelectual e a história de um intelectual da educação brasileira. In: *Ponto e vírgula*, São Paulo, v. 10, p.74-88, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/articule/viewFile/13901/10225>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SÁ, Marisa Braga de. A Paisagem Recriada: um olhar sobre a cidade de Campina Grande. In: GURJÃO, Eliete de Queiroz (org.). *Imagens Multifacetadas da História de Campina Grande*. Ação Educar. Secretaria de Educação de Campina Grande, 2000.

SANTOS, Wagner Geminiano dos. *Enredando Campina Grande nas teias da cultura: (des)inventando festas e (re)inventando a cidade. 1965-2002*. 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2008.

SCHMIDT, Benito Bisso. História e biografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

SILVA, Itan Pereira. *Edvaldo do Ó: Um tropeiro da Borborema (tópicos da sua caminhada)*. Campina Grande: Prefei-

tura Municipal de Campina Grande; Fundação Edvaldo de Souza do Ó; Edições Caravela, 1999.

SIRINELLI, J. As elites culturais. In: RIOUX, J.; SIRINELLI, J. (Orgs.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998. p. 259-279.

SIRINELLI, J. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ / FGV, 1996. p. 231-270.

SOUSA, Fábio Gutemberg R.B. de. *Cartografias e Imagens da Cidade: Campina Grande (1920-1945)*. 2001. 193 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de São Paulo, Campinas, 2001.

OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE JANDIRA PINTO NOS ANOS DE 1950

ALINE RODRIGUES DE ALMEIDA

Pedagoga pela UFPB. Mestranda em Educação na UFPB.

E-mail: aline.ralmeida2@gmail.com

GABRIEL ALVES DO NASCIMENTO

Graduando no curso de Licenciatura em Pedagogia –UFPB; Bolsista PIBIC-CNPQ.

E-mail: gabrielmov.re@gmail.com

Considerações iniciais



Este estudo foi tecido a partir de inquietações surgidas durante a disciplina *Biografia e Memória* e das discussões na pesquisa *Educação e Educadoras da Paraíba do Século XX, Escrita e leitura na república em ascensão* vinculado ao grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/PB. Este trabalho se propõe a apresentar os escritos e as representações da educadora paraibana Jandira Pinto, tomando como fontes suas publicações nos anos de 1950 a 1960, no *Jornal O Norte*, órgão de imprensa comercial do Estado, como ponto de partida para se pensar outras possibilidades de educação pautada na emancipação dos sujeitos.

É importante destacar que o referido artigo restringe-se ao estudo de matérias publicadas pelo *Jornal O Norte* na década de 1950, utilizando de escritos *de* e *sobre* as memórias da personagem Jandira Pinto, única diretora mulher e a responsável pela reformulação pedagógica na Escola Profissional Presidente João Pessoa – Pindobal.

Trataremos de debater acerca de publicações sobre Jandira Pinto e a instituição Pindobal, assim como de uma série de duas entrevistas concedidas pela educadora e assistente social ao *Jornal O Norte*, em que se investigou o porquê do nome dessa personagem estar sendo vinculado a um

*novo modelo educacional*¹. Utilizaremos os escritos referidos, relacionando-os com a concepção de Educação Popular – tendo por base os pensamentos dos autores Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, na perspectiva de traçar um estudo que perpassa pelos caminhos metodológicos da Nova História Cultural (Michel de Certeau, Roger Chartier).

A relevância de tomar os escritos *de e sobre* Jandira Pinto e suas relações com Pindobal como principal fonte histórica para este trabalho, parte do pressuposto de que eles estão vinculados estritamente à sociedade, produzindo concepções acerca do mundo vivido em determinada época, apresentando os anseios não apenas de uma classe ou grupo social, mas de sujeitos repletos de subjetividade, tornando públicas as práticas de determinada sociedade através das experiências individuais.

Sendo assim, cabe tomarmos as experiências da educadora Jandira Pinto como espaço privilegiado de construção de um novo *pensar pedagógico* a época, estruturado a partir do desejo de humanização, do tornar o homem – educandos e educandas – sujeito de si, tendo como referencial de mundo as práticas sociais e as relações estabelecidas entre si e com o mundo, que sugerem um sentimento de pertencimento diante da sociedade e, conseqüentemente, ações que reflitam os sentidos e as significações a partir do lugar em que se encontram.

¹ De acordo com as publicações, Jandira Pinto é chamada “reformadora modelo”, por trazer para a educação, especialmente ao complexo educacional Pindobal, uma nova concepção pedagógica nos espaços de privação de liberdade, pensando seus sujeitos como atores sociais.

Memórias de um tempo presente: escritos e representações de Jandira Pinto

A referida reflexão parte do pressuposto de que os escritos encontrados no jornal são catalizadores de ideias e costumes daquele mesmo tempo. Ou seja, ao tratarmos dos escritos sobre o período abordado, estamos delineando um cenário histórico, repleto de incompletudes e desafios que, em sua essência, tratam de desvelar as práticas da escrita de uma personagem intrinsecamente associada a esse tempo.

Aqui vale ressaltar a importância dos relatos dos escritos encontrados nos jornais como representações da memória. Ao utilizarmos a fonte documental relacionada à experiência de uma educadora, não temos a pretensão de tornar os escritos incontestáveis, pois sabemos que a imprensa se utiliza das facetas da memória para desvelar determinadas práticas e encobrir outras, não se trata de debatermos uma fidedignidade de fatos, mas de apresentar uma história pouco conhecida, através de uma personagem silenciada ao longo dos tempos.

Sendo assim, é importante destacar o conceito de representação, ressaltando a necessidade de apresentar os aspectos da vida cotidiana de sujeitos que, durante muito tempo, ficaram de fora da historiografia tradicional. Como enfatiza Chartier (1990, p. 20),

Por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém.

Nesse sentido, apoiaremos-nos no estudo da Micro-História, priorizando as minúcias e reconstruindo-as diante das experiências do sujeito pesquisado. Portanto, significa dizer que os aspectos da vida comum de muitos sujeitos são referendados como traços importantes para a reconstrução da história, concebendo os espaços cotidianos como catalizadores de determinadas formas de refletir e intervir. De acordo com Machado (2006, p. 22),

O elemento do micro permite analisar o indivíduo de vida comum como sujeito real da história e das experiências vividas na configuração das relações sociais. Possibilita a reprodução de fragmentos das lembranças, das imagens, das trajetórias de vidas e de lugares diversos na sociedade: a rua, a escola, os grupos de amigos, a igreja, a família. São espaços de amplitude cultural, haja vista que é nas relações cotidianas que se edificam saberes e experiências dos sujeitos excluídos, por isso apagados pelo tempo e ignorados pela história oficial.

Desse modo, a memória – e suas facetas – assume importante papel para a reconstrução de um tempo presente, trazendo à tona a necessidade de desvelar as práticas da escrita como uma relação intrínseca entre o sujeito e a sociedade, concebendo-os como representações de um modo de pensar, agir e intervir na sociedade. Segundo Gagnebin (1997, p. 91), “[...] não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente”.

Apresentar as práticas da escrita de uma educadora, cujas ações não estão presentes em nenhuma obra bibliográfica até então publicada, remete-nos a conhecer uma

história ainda não contada, incita-nos a desvelar sua instituição de atuação e suas práticas educativas.

Jandira Pinto, mulher, paraibana, educadora e assistente social tem sua relevância apontada por ser uma “reformadora modelo” e por ter rompido com os métodos correccionais até então utilizados em Pindobal, antes tido como “colônia correccional”. Jandira surge como primeira e única diretora mulher responsável por transformar a Escola Profissional Presidente João Pessoa em um centro educativo e oportunizar o processo de humanização de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, de acordo com a publicação do colunista Lindolfo Ramalho, intitulada *Uma grande mulher no Serviço Social da Paraíba*, a saber:

O nome de Jandira Pinto já é por si uma afirmativa de glória que tanto envaidece o Serviço Social da Criança na Paraíba. Vinda do Rio de Janeiro à disposição do Ministro José Américo, quando Governador do Estado, preferiu trocar seu cargo do Serviço Social da Capital, para vir assumir a diretoria desta Escola, há muito tempo órfã de uma direção segura e compreensiva que pudesse dar aos seus meninos a magia do amor e do conforto. [...] É que Jandira Pinto tem super compreensão dos problemas mais vitais da infância, ainda mais dos infelizes menores, vítimas inocentes do próprio infortúnio. Sua primeira visão pairou, em cheio, na situação de dezenas de crianças que iriam confiar nela; que, daquele dia em diante, passariam a ser seus filhos adotivos. Iria com eles, mais tarde, arrancar, sem enfado nem servilismo, dos campos e do seio da várzea a copiosa messe que lhes garantisse dias melhores. (O NORTE, 1953, p. 3).

Nos escritos do *Jornal O Norte* sobre Jandira Pinto é possível perceber dada importância dessa figura para a educação em Pindobal, contribuindo não só com mudanças estruturais na escola, como também com transformações nos métodos educacionais, priorizando o ensino útil à formação humana dos educandos e educandas daquela instituição.

Jandira tecia suas práticas pautadas na crença de que a educação, partilhada a partir da amorosidade e do olhar atento às necessidades do outro, seria capaz de transformar a situação em que esses indivíduos se encontravam, muitas vezes, subjugados por sua condição humana, como afirma a publicação da colunista Clélia Silveira, sob o título de *Uma Vida Melhor para os Meninos de Pindobal*,

Em trânsito pela cidade de João Pessoa, aceito uma sugestão do meu velho amigo José Leal para visitar a Escola Profissional “Presidente João Pessoa”, a velha Pindobal de tão triste memória e onde são segregadas as crianças, como bichos indesejáveis que fizessem cócegas na consciência dos senhores da sociedade, presunçosos em afastá-los dos olhos que tudo percebem e das bocas prontas a gritar por uma melhor sorte para os infelizes de Pindobal. (O NORTE, 1953, p. 2).

A publicação de Clélia aponta quem são as crianças levadas até Pindobal, traçando o cenário da época em torno de como são tratados os jovens “indesejáveis” pela sociedade. Silveira associa a figura de Jandira a uma mulher forte e responsável por modificar o convívio em Pindobal,

Encontrei a Escola dirigida por uma mulher, assistente social do SESC que, milagrosamente, tem conseguido equilibrar a falta de recur-

sos médicos e educacionais, solucionando por magia de amor e à custa de uma vontade férrel os grandes problemas que surgem, diariamente. Assim é que encontrou grande número de crianças dormindo no mosaico gelado do alojamento, os pratos do refeitório furados deixando escorrer o magro feijão, a falta de colheres obrigando os meninos a comer com a mão até a própria sôpa. Naquele mundo esquecido, estão internadas 162 crianças maltrapilhas vindas de todos os recantos do Estado da Paraíba pelos mais variados motivos. Não quero falar aqui nos erros que provocaram o seu internamento em Pindobal, pois a falta básica está na miséria onde nasceram e fôram criados como flores abandonadas e pisadas pela indiferença e muitas vezes pela intolerância de criaturas responsáveis, possuidoras de cursos superiores, mas que não procuram solucionar, humanamente, os problemas da infância. A Pindobal não são levados apenas os delinquentes. A maioria é composta de crianças desajustadas, algumas desprezadas pelos parentes, outras portadoras de pequenos defeitos. Encontrei até meninos parentes de figurões da política atual, como um pequenino Vital Duarte. Não existe, atualmente, aquela característica de colônia correccional que predominava há dez anos passados, estando transformada em colônia agrícola, dotada de cursos de carpintaria, sapataria, alfaiataria e alvenaria. (O NORTE, 1953, p. 2).

A publicação referenciada evidencia o olhar atento para os problemas dos chamados “jovens transviados”, em que estes eram mantidos como bichos isolados da socieda-

de. Traz à tona a visão difundida sobre aquelas crianças e adolescentes da instituição – indivíduos marginalizados, com seus direitos básicos negados – e, por outro lado, o olhar amoroso de Jandira para com esses sujeitos.

Essa relevância dada a Jandira Pinto nas páginas do *Jornal O Norte* faz com que visualizemos a importância desta educadora para o período abordado, apresentada para os leitores como a responsável por transformar os métodos correcionais de Pindobal e oportunizar o processo de humanização de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Assim, ao trazer essa personagem para o foco da discussão, pretendemos dialogar não só sobre o seu papel na história, na educação, em Pindobal, mas, a partir dela, pensar novas práticas educacionais pautadas na emancipação de seus sujeitos à época.

Um novo pensar pedagógico a partir de Pindobal

Através dos escritos *de* e *sobre* Jandira Pinto expostos no *Jornal O Norte*, buscamos compreender a maneira com que ela constrói a sua forma de pensar a educação e os seus sujeitos, que são crianças e adolescentes internos da Escola Profissional Presidente João Pessoa, para exercitar o nosso olhar diante do cenário observado e da nova proposta educacional implantada pela educadora.

De acordo com os escritos, já expostos anteriormente, a educadora trouxe para a instituição uma nova forma de pensar o espaço educacional, atenta às demandas não só do sistema como um todo, mas com o diferencial de um olhar mais humanizado para aquelas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Jandira percebia-se enquanto responsável por aqueles educandos e educandas, devendo

desenvolver suas ações na construção de relações pautadas no respeito, no carinho, na amorosidade.

Diante disso, pensar os aspectos pedagógicos presentes nos escritos de Jandira traz à tona o pensamento de Paulo Freire a respeito da educação, do diálogo e da amorosidade. Para ele, “a educação é um ato de amor”, assim, homens e mulheres, como seres inacabados que são, veem-se em uma profunda rede de significações, possíveis a partir da educação, interagindo, dialogando, sugerindo, transformando. De acordo com Freire, “[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. (FREIRE, 1987, p. 79-80).

Em entrevista direta à Zenith Cartaxo, no *Jornal O Norte*, Jandira responde ao questionamento “*Como conseguiu conquistar o coração dos menores delinquentes?*”:

O meu trabalho é comum, ordinário, porque na verdade extraordinário é apenas este desejo imenso que tenho de transmitir aos jovens de Pindobal a minha oceânica confiança, na vida e nos homens. Para que os menores tenham motivos de acreditar, eu me coloco sempre na situação deles e os julgo sempre com infinita indulgência, nunca dispensando o concurso de meu próprio coração – coração, aliás, cheio de um amor, que eu não sentiria maior pelos meus próprios filhos, se eu não tivesse tido a glória de tê-los. (O NORTE, 1954, p. 5).

Dessa forma, Jandira Pinto constitui suas práticas com base no diálogo e na amorosidade, ciente da necessidade daqueles sujeitos com os quais trabalhava. Jandira sabia

de sua condição enquanto mediadora de saberes, mas também tinha ciência de sua responsabilidade para com os educandos de Pindobal e, portanto, priorizava a socialização, a interação entre eles e com o mundo externo àquela instituição, bem como sabia da necessidade de um olhar atento às especificidades daquelas crianças e adolescentes.

Remetemo-nos a Carlos Rodrigues Brandão (2006), que sugere esse olhar atento ao outro, dando-se conta de sua existência, com suas qualidades, dificuldades, com seus traumas, desejos, vontades, sua forma de dizer sua palavra. Para ele, o diálogo é essencial às relações, percebendo-se no lugar do outro, adentrando às suas singularidades em um processo de construção de relações baseadas no respeito mútuo, pois um dos desafios da educação, enquanto prática coletiva de saberes, é o de transformar o sentido da palavra e as relações de poder.

Nem sempre o fundamental, num trabalho de educação popular, é ensinar a ler e escrever palavras, mas o fundamental é “ler”, “reler” e “reescrever”, com aspas, a realidade. Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural, econômico e social em que as massas estão inseridas. [...] em qualquer hipótese em que haja um processo de alfabetização, a leitura da realidade se impõe, se a opção política é libertadora. (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 61).

As concepções de Freire e Brandão dão forças ao diálogo ao trazerem à tona o olhar para o ser humano como sujeito em constante processo de humanização. Já que a sua realidade é incerta, ou seja, não está pronta e acabada, deve buscar suas realizações; e isto se dá a partir da educação. Ao

tomar consciência crítica de si e do mundo, o indivíduo humanizado posiciona-se enquanto sujeito histórico; “aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm”. (FREIRE, 2005, p. 84).

Sobre as práticas de Jandira Pinto no intuito de promover a socialização dos educandos de Pindobal, percebemos um olhar para o ser humano como esse ser inconcluso, no desenvolvimento de “[...] uma pedagogia da *práxis*, ou seja, uma pedagogia como ação transformadora das condições que obstaculizam a vocação de ser mais de todas as pessoas” (STRECK, 2013, p. 49).

Forma-se um movimento simpático de solidariedade em torno de Pindobal – o que tem permitido que a sociedade vá até o menor internado, e este vá ao contacto do meio externo, num processamento de readaptação nacional. Frequentemente recebemos a visita de rapazes e moças da nossa sociedade, vindas de João Pessoa, Mamanguape, Rio Tinto estabelecendo-se encontros cordiais em festas de confraternização da gente jovem. O ideal é manter o menor – o maior tempo possível – no convívio mais aproximado da vida social, servido por tudo quanto eleve o instinto de sociabilidade, que crie os hábitos indispensáveis a sua reeducação. Daí o permitiremos as saídas dos menores, de alguns menores às vilas, vilarejos próximos, em dias feriados, ou a serviço da Escola, nos dias úteis. Colocar um adolescente sem instrução, destituído de formação moral, dentro de quatro paredes, ou na penumbra de uma cela – na suposição de que possa ele meditar sobre as suas ações, conven-

cer-se, tomar o caminho do bem – é mostrar mais chã ignorância da natureza ou da constituição psíquica dos menores delinquentes ou supostos delinquentes. (O NORTE, 1954, p. 1).

Ao tomar a educação enquanto uma experiência entre sujeitos, inconclusos, inacabados, fundamenta-se na necessidade de olhar para os sujeitos no papel de atores do processo, assim como para os espaços educacionais enquanto ferramentas metodológicas de construção de sentidos para os fazeres e os saberes.

A educação que requeremos, e que Jandira Pinto apresenta alguns indícios de sua efetividade, constitui-se como parte da própria história do ser humano, que é ser no mundo e do mundo, que carrega ideais, crenças, ofícios, uma cultura sua e que constrói junto com os seus, a fim de dar sentido a sua existência.

O processo dialógico, extremamente presente nas concepções de Freire e Brandão, fundamenta e auxilia o exercício de revisitar as experiências expostas nos escritos *de e sobre* Jandira Pinto, no sentido de fortalecer a discussão, estabelecendo diretrizes para percorrer os caminhos que os saberes atravessam pelo sentir, pensar e agir dos educandos e educandas em uma construção coletiva, a partir do lugar que ocupam e do quanto se veem pertencentes e agentes na sociedade.

Considerações

O estudo configura-se como uma maneira de desvelar as particularidades da sociedade paraibana da década de 1950, através dos escritos da imprensa comercial como registros da memória de Jandira Pinto, a partir da tomada de

consciência sobre o seu papel diante do cenário educacional e das importantes contribuições dessa personagem para se pensar outro modelo educacional.

É possível tomar o caso da educadora “reformadora modelo” e da instituição Escola Profissional Presidente João Pessoa como balizadores de um pensamento pedagógico responsável por incluir os sujeitos em todo o processo, pensado a partir de seu mundo e de suas inquietações e que promova a tomada da consciência a respeito de sua realidade para, empoderados de sua condição, transformem a sua vida, suas relações e sociedade.

Dessa maneira, autores como Freire e Brandão contribuem para o estudo a partir de suas obras – e de suas vidas – em que concebem uma educação que parte da realidade dos sujeitos, da escuta de suas demandas, do diálogo com o seu mundo e seus espaços, aproximando-se das suas marcas, daquilo que lhes falta, das injustiças, das exclusões, das reivindicações, de seus direitos básicos.

A discussão em torno da personagem Jandira Pinto permite-nos reflexões acerca da constituição da história como um tempo inconcluso e desafiador. A partir dos escritos *de* e *sobre* ela, é possível vislumbrar mecanismos para constituição de uma sociedade através dos tempos e possibilitar subsídios para se pensar uma concepção de educação para o tempo presente, permitindo romper com paradigmas vigentes e vivenciar desafios, avanços e novas possibilidades de transformação social. Conduzidos a ressignificar nossa própria prática enquanto pensadores da educação, a análise dos escritos de memórias de personagens que marcaram o seu tempo torna possível a reformulação de concepções e a anunciação de uma nova ótica concebida através de um olhar mais humanizado.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução por Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 1-7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História, Testemunho. IN: NAXARA, Márcia Regina e BRESCIANI, Maria Stella. *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2004. p. 85-94.

JORNAL O Norte, n. 1228, 05 dez. 1953.

JORNAL O Norte, n. 1150, 02 set. 1953.

JORNAL O Norte, n. 1286, 21 fev. 1954.

JORNAL O Norte, n. 1288, 24 fev. 1954.

MACHADO, Charliton José dos Santos. *Mulher e educação: história, práticas e representações*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. In: *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 24, p. 33-48, 2013.

“O MENINO É O PAI DO HOMEM”: HISTÓRIA E MEMÓRIAS EM O ENGENHO DE ZÉ LINS

ENOQUE BERNARDO SANTOS

Graduado em Pedagogia pela UEPB. Graduado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mestre em Educação pela UFPB. Doutorando em Educação pela UFPB; Professor da Rede Municipal de Itabaiana-PB.

E-mail: enoquebs@hotmail.com

SHIRLEY TARGINO SILVA

Professora Assistente nível A na UFPB – Campus IV. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFPB. Mestre em Educação pelo PPGE/UFPB; Graduada em Pedagogia/UFPB e Pesquisadora do HISTE-DBR/GT-PB.

E-mail: shirleyzinhatargino@hotmail.com

BRUNA GOMES DE OLIVEIRA

Graduada em História/UEPB. Psicopedagoga pela Faculdade São Judas Tadeu. Mestre em Educação/UFPB. Professora da Rede Pública e Particular do Estado da Paraíba.

E-mail: brunagoliveira2009@gmail.com

“O uso das fontes também tem uma história porque os interesses dos historiadores variaram no tempo e no espaço, em relação direta com as circunstâncias de suas trajetórias pessoais e com identidades culturais”.

(JANOTTI, 2015)



trecho em epígrafe está escrito no livro *Fontes Históricas* e nos remete a um aspecto importante que está representado na literatura das fontes (auto)biográficas. A escolha da fonte, possivelmente, estará ligada a algum aspecto da vida do pesquisador que a escolheu, como um processo subjetivo que tanto o aproxima de suas memórias quanto de suas identidades culturais. Isto é, ao momento que estamos buscando entender e analisar a vida de alguém, estamos também buscando compreensão sobre nós mesmos.

Nessa mesma linha de discussão, o presente texto tem o objetivo de indicar perspectivas que trabalhem o uso do gênero audiovisual documentário como fonte histórica. Este se caracteriza pelo compromisso não-ficcional e nos mostra fatos sob a ótica de uma construção discursiva convincente. Sendo o documentário uma representação subjetiva da realidade o seu intuito é mostrar mais objetividade dentro da arte cinematográfica. Sobre essa questão Burke afirma que:

A ideia de objetividade, apresentada pelos primeiros fotógrafos, era sustentada pelo ar-

gumento de que os próprios objetos deixam vestígios na chapa fotográfica quando ela é exposta à luz, de tal forma que a imagem resultante não é o trabalho de mãos humanas, mas sim do ‘lápiz da natureza’. (BURKE, 2004, p. 26).

Há esta via de debates sobre quem acha a relação do cinema com o real valorosa e quem valoriza o seu caráter narrativo podendo ser caracterizado como encenação. Em meio as condições do mundo contemporâneo há fascinação extensiva da sociedade global por essa arte, é válido ressaltar que o cinema se constituía nos moldes padrão de uma educação não escolar e sim como uma “pedagogia cultural” adquirindo um significado específico. Isso se dava como um amplo processo que, de acordo com Louro (2015, p. 426),

A posição privilegiada que o cinema então gozava permite que ele seja compreendido como uma instância particularmente importante na produção das identidades culturais na sociedade brasileira durante o todo o século XX, e de modo muito especial durante o período de 1930 a 1970.

Nasce então a ideia de novas formas de educar globalmente com a aspiração de uma narrativa que fale a todos. Assim, Louro (2015, p. 425) nos revela o que Darryl Zanuck, um dos produtores de cinema, pensava no ano de 1943 “[...] nós (os estúdios) podemos fazer isso, porque nós temos o talento, o knowhow, e os recursos. Nós temos um meio incomparável para educação e para o esclarecimento – o maior que o mundo conheceu até hoje”.

Vozes que falam do meu caminhar

Diante de inúmeras possibilidades investigativas que a Nova História Cultural nos apresentou, o uso do documentário como fonte torna-se essencial para nos responder a problemática: ‘Quem foi José Lins do Rego?’, sob a ótica da memória dos moradores do engenho Itapoá e dos amigos intelectuais os quais situam seu discurso no tempo. Nossa proposta metodológica foi procurar analisar como documentário desvela a vida e obra de Zé Lins do Rego, através dos discursos de dois grupos sociais distintos.

O documentário “O engenho de Zé Lins”, do cineasta e professor universitário Vladimir Carvalho, narra a vida do escritor desde sua infância, vida adulta e apogeu com a glória literária. O documentário se caracteriza como longa-metragem, tem duração de uma hora e vinte minutos, produzido e lançado no ano de 2007, por sua vez quinquagenário da morte de José Lins do Rego.

É sabido que a memória se mostra como um elemento constitutivo da análise histórica pois está presente nas construções do passado, desta forma “[...] o que recordamos não é exatamente o que aconteceu, uma vez que, ao mesmo tempo em que construímos o passado, ele também nos constrói” (SANTOS, 2003, p. 93). A partir desse entendimento podemos observar que não somos somente um produto da história, somos também sujeitos dela.

O documentário supracitado traz uma peculiaridade interessante: o único registro sonoro do escritor, uma entrevista de Zé Lins, em Lisboa no ano de 1956, recuperado durante a realização deste filme. No áudio a narração do escritor conta que desde menino ele sempre esteve próximo

da morte e o entrevistador o questiona: a que se deve relação de aproximação com a morte?

Em relação a um primo, que era como se fosse um irmão. Não um irmão, um pai. Eu tinha por ele uma expressão de admiração tão forte que a imagem de Deus que me vinha, quando eu pensava em Deus ... eu tinha a imagem da cara desse meu primo. Meu Deus não era um Deus barbado, era um Deus de cara raspada. Eu tenho uma recordação incrível e intensa que até hoje perdura. (O ENGENHO..., 2007).

Diante desse trecho observamos o escritor diante de uma lembrança que já não existe mais, entretanto, trata-se de um tempo que pode ser reconstruído ao buscarmos “[...] o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos” (LE GOFF, 1996, p. 109). É salutar afirmarmos que este trabalho, escrito a partir do filme supracitado, destaca as memórias e sensibilidade dos entrevistados contida no decorrer do referido filme. Dessa forma, procuramos analisar a fala da maioria dos personagens, tendo a história oral documentada como uma via de acesso à memória. Ao escolhermos as categorias memórias e sensibilidades levamos em consideração que a introdução do filme nos leva a identificar algo que afeta o personagem principal, ou seja, o homem José Lins do Rego. E essa sensibilidade é posta no documentário mediante uma representação teatral utilizada pela Igreja Católica, a encenação da paixão e morte de Jesus Cristo. Sendo assim, percebe-se que o escritor tem uma proximidade e o desejo de retratar a morte em muitas de suas obras. Possivelmente, dentre estes encontros, Zé Lins tentasse esconder algo que o perturbava desde a tenra infância, como o fato de ter assas-

sinado um amigo sem intenção dolosa.

Seguindo a cronologia do documentário o diretor apresenta depoimentos acerca da obra *Zé Lins* escritos por vários romancistas e escritores brasileiros. Como descrito no documentário: “É uma obra-prima ‘fogo morto’, puxa!”, assim exclamou Mário de Andrade. Já Rachel de Queiroz afirma: “[...] *Zé Lins* começou logo chutando em gol, e dando o seu recado como ainda não se dera. Antes disso, *Zé Lins* já tinha publicado¹ em quase todos os anos que compuseram a década de 1930”.

A década de 1930 é reconhecida pela efetivação de mudanças iniciadas com o Brasil República. O processo de expansão urbana gera novos espaços, novas diligências, novas demandas. Não muito longe está a mudança comportamental das mulheres paraibanas que buscam espaço e inserção pública numa sociedade permeada pela supremacia masculina. A família tradicional paraibana sob a égide do patriarcado definia para as mulheres atividades relacionadas somente ao cuidado do lar e ao magistério, sendo o casamento o destino mais almejado uma vez que lhes manteria em uma vida recatada. A transferência ao novo quadro da modernidade é dada pela modernização estatal, já que uma série de transformações de cunho administrativo ocorreram nessa década. Isso se deu em função dos vencedores do movimento de 30 e logo se espalhou para outras organizações sociais. Os investimentos serviam para elaboração de um governo regido por valores de lealdade cívica, de acordo com Cipriano (2010, p. 168). Foi assim que João Pessoa conseguiu a estima dos paraibanos. Segundo Cipriano:

¹ Publicações de José Lins do Rego na década de 30: *Menino de Engenho* (1932); *Doidinho* (1933); *Banguê* (1934); *O moleque Ricardo* (1935); *Usina* (1936); *Pureza* (1937); *Pedra Bonita* (1938) e *Riacho Doce* (1939).

Informado pela ideia de moralizar a sociedade paraibana, o governo de João Pessoa foi marcado pela tentativa de controlar a violência no Estado, investindo em vários setores das sociedades: construção de grupos escolares de “ensino primário” e construção de uma casa para recolher menores das ruas, denominada centro Agrícola de Pindobal e, principalmente, investindo na ordem familiar (CIPRIANO, 2010, p. 168).

O período foi de muitas reformas e a época econômica era favorável, devido a produção algodoeira que chegou a colocar a Paraíba como maior produtora do Brasil.

Conforme já observamos, a importância do documentário como fonte é válido para ressaltar o conceito de memória como um instrumento de investigação, sendo também utilizado como resposta às indagações propostas pelo objeto de estudo em questão. O documentário aponta uma questão interessante do ponto de vista educacional. De que o conhecimento histórico é algo fundamental no ambiente escolar e fora dele também, pois a maioria dos alunos que estudavam no colégio estadual José Lins do Rego não haviam lido sequer uma obra do autor ou muito menos tinham o conhecido pelo nome, e tampouco associado a pergunta com o nome de sua escola. Realidade esta que os historiadores visam combater desde o surgimento de novas abordagens teórico metodológicas, com fim aproximar várias realidades sociais ao conhecimento histórico. Tratando-se de vias de acesso à memória Thompson nos revela o caráter da história oral:

a história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante,

a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreira que existem entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história _ seja em livros, museus, rádio ou cinema _ pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1992, p. 22).

Desta forma, é possível observarmos o quanto é relevante analisar a fala dos depoimentos dos entrevistados com a história oral em acesso à memória e, principalmente, quando se escreve sobre o outro.

Em curso, o documentário também nos apresenta armadilha formada pela cristalização da memória. Vejamos o depoimento de Dona Beatriz Medeiros, nascida e criada no Engenho Itapoá, onde conviveu com a tia e mãe de criação de José Lins do Rego. Ao ser questionada se José Lins do Rego vinha ao engenho, ela respondeu:

Ele vinha de férias pra lá Itapoá. Era medonho, muito impossível. Papai dizia que era impossível. Que era medonho [...] só que ele falou assim: ou Miné, o apelido do meu pai era Miné, Ermegildo, o nome dele, mas o apelido era Miné. Miné, tu queres que eu faça um discurso? Falando sobre o que? Aí ele se trepava em qualquer momentozinho, uma coisinha que tivesse. Aí papai dizia: isso que é um menino pra me aperrear. Ele ficava sempre em volta

de papai. Aí dizia: oh menino pra me aperrear. Então, o que é que você quer que eu fale sobre Rui Carneiro ou Getúlio Vargas? Papai dizia: fala sobre Getúlio Vargas. Ele falava tanto no mundo, falava, falava. Aí, papai, como naquele tempo não tinha meio de se expressar melhor disse: esse menino vai dar pra coisa. Papai dizia. (O ENGENHO..., 2007).

A partir da fala de Dona Beatriz Medeiros vemos as incoerências que uma memória criada nos fornece. Neste caso, a mesma fala usando memórias de seu pai, o qual deve ter conhecido o escritor José Lins quando criança. Ao se trabalhar com fontes de memória é preciso atenção redobrada com as colocações orais apontadas pelos depoentes, sobretudo, quando o depoimento de alguém se refere ao outro que contou uma história. Na fala acima há um anacronismo quando Dona Beatriz diz que o seu pai afirmava que José Lins do Rego fez um discurso falando sobre Getúlio Vargas.

Todavia, na época da infância de José Lins do Rego, Vargas ainda não tinha ascendido na política. A fala de Dona Beatriz pode ser explicada pelo fato da mesma não lembrar o nome dos políticos que estavam evidência no tempo de José Lins e como Rui Carneiro foi interventor federal na Paraíba de 1940 a 1945, no governo Vargas, foi este o nome que veio em mente para referenciar a conversa do pai. Essas nuances que são ocorridas em depoimentos orais podem ser denominadas, como enfatiza Soihet (2009), “armadilhas da memória”.

Ainda sobre a presença de Zé Lins no engenho Itapoá observamos o depoimento das primas do escritor. As filhas de tia Maria, são: Diná, Ivete e Maria Emília, todas conviveram com o escritor no tempo de infância e adolescência.

Maria Emília retrata um aspecto importante da educação de Zé Lins em que o mesmo foi interno no colégio Instituto Nossa Senhora do Carmo em Itabaiana-PB.

Perguntando sobre o parentesco delas com relação a José Lins: prima. Ele era sobrinho da minha mãe. E como ela se chamava? Maria Lins. É a tia Maria? Era a tia Maria. E como era ele, quando menino, como ele se comportava, como era ele? A prima respondeu: Aí, ele era impossível. Ele era interno no Colégio de Itabaiana. E mamãe arrumava a mala dele e tudo [...] e ele ia embora, quando era nas férias ele voltava [...] com a mala não é. Quando mala abria a mala só tinha um livro (O ENGENHO..., 2007).

Em contrapartida, antes disso, o professor Manoel Batista relata uma conversa com tia Maria que nos diz muito mais do processo educacional do escritor. Sendo Zé Lins uma criança frágil por causa da asma que lhe era muito prejudicial, enquanto menino, ainda era taxado de “burro”. Assim relata o professor Manoel sobre uma conversa com Tia Maria: “[...] Botei na escola com a nega Salomé... a nega Salomé chegou a se alfabetizar primeiro do que ele” (O ENGENHO..., 2007).

Tendo em vista as condições educacionais que o Brasil apresentava no início do século XX cabe a nós observarmos que, possivelmente, seria muito difícil encontrar o amor pelo conhecimento no ambiente escolar daquela época. Nos relatos de uma entrevista com Francisco de Assis Barbosa no ano 1941, Zé Lins afirma que seu acesso ao mundo das letras se deu através de narrativas orais por meio de “contação de histórias” já que no engenho não havia livros.

Na casa do meu avô, onde nasci, existia apenas um único livro, a Bíblia. Eu cresci ouvindo as histórias de Trancoso da velha Totônia. Foi ela quem fez a minha iniciação literária. Chamava-se Antônia e era sogra do mestre Agda, marceneiro do engenho corredor. Muito magrinha e sem dentes, essa cabocla tinha um talento especial para contar histórias. Ela sabia de cor todo cancioneiro português (REGO, 1941 apud BARBOSA, 1990, p. 58).

Professor Manoel Batista, em seguida, afirma que depois o menino tomou gosto pela leitura, mas antes disso almejava somente ser maquinista de trem. Conectando a fala da prima Emília com a do professor Manoel pode-se perceber que o processo de alfabetização do escritor foi um tanto conturbado, porém quando vai estudar em Itabaiana encontra-se motivado pelo gosto da leitura e sua mala voltava abarrotada de livros.

Ao sair do tomo sobre a infância do escritor o documentário segue para revelar suas vivências na fase adulta. Tudo indica que o cineasta fecha a cena de corte ao apresentar um engenho ativo e rudimentar com fim da infância do escritor. Logo mais, nos deparamos com os depoimentos de amigos intelectuais que vão situar no tempo a fase adulta da vida de Zé Lins. O depoimento do romancista Carlos Heitor Cony tem o propósito de mostrar o menino de engenho em contato com outro mundo, o mundo da “modernidade”. Vejamos o que Cony afirma em sua análise sobre a ida de José Lins do Rego para a Faculdade de Direito de Recife:

Ele foi estudar direito porque como todos os nordestinos que não tem vocação para medicina, nem para a engenharia, só havia outra

opção que era estudar direito. Agora que ele não deu a menor importância ao curso. Ele passou em todas as matérias com simplesmente, a menor nota que dava aprovação. Até se costumava dizer: fulano passou com um simplão. Vivia pelos corredores a cantar as operas e operetas da época. A por apelidos nos bedéis, nos professores e nos alunos. A tomar parte em todas as brigas políticas da época. A se manifestar contra o governador. Quando o avô mandou dinheiro para entrar no quadro de formatura ele gastou todo dinheiro tomando cerveja nos bares de Santo Amaro, onde estava a faculdade de direito e não entrou no quadro de formatura (O ENGENHO..., 2007).

Pode-se dizer que o exercício intelectual de Zé Lins se deu em decorrência da influência desse novo ambiente social, cultural e político que ele vivia em Recife. Tampouco lhe importava as exigências de sua formação acadêmica, o novo Zé Lins queria viver e desfrutar os ares da urbanização. Para Wanderley (2010, p. 117), na Paraíba, o aparelhamento hegemônico das oligarquias se transformava a passos lentos, diferente do que queriam os modernistas. Ainda de acordo com Wanderley (2010, p. 117) “[...] contudo havia aqueles que sobretudo os pares de elite, por uma questão de sobrevivência no poder, apelavam para segurança que a tradição proporcionava, ao mesmo tempo em que legitimavam os esforços à modernidade”. Possivelmente não é era o caso de Zé Lins, pois mesmo pertencendo à classe mais abastada socialmente não deixou de fazer críticas sociais em seus livros e muito menos se entregou as futilidades as quais assolavam nova sociedade moderna.

Para Carlos Heitor Cony a junção das experiências de um homem culto como era Gilberto Freyre, com um homem primitivo, como era Zé Lins, foi fundamental para o pensamento modernista da literatura brasileira.

Ele tinha o mundo do engenho que era o mundo dele, em que ele se apropriou, ele administrava esse mundo, o mundo do engenho. O mundo daquele cheiro, da bagaceira, do cheiro do melado, aqueles tipos, papa-rabos. Quando ele vai pra Recife, ele conhece outro mundo. Então Gilberto Freire era um extraterrestre, um E.T... que vinha de Harvard, falando inglês, falando de autores que ele nunca tinha lido, com outra visão. Nesse ponto eu acho muito interessante a fusão dos dois mundos. Vladimir, é o seguinte, agora mesmo na academia, há pouco tempo houve um debate sobre Modernismo, a Semana de Arte Moderna não criou nada, é uma coisa completamente estéril. Criou alguns. Foi um movimento badalativo, feito por plutocracia, correu dinheiro, mas não teve modernismo. O Modernismo brasileiro começou na realidade com esse pessoal do Nordeste, com essa junção de um homem culto como era Gilberto Freire, com um primitivo, como José Lins do Rego (O ENGENHO..., 2007).

No fragmento acima Cony faz uma forte crítica ao que foi o movimento modernista e nos mostra que há uma visão difundida sobre a predominância de um movimento intitulado tão somente como paulista. Entretanto, aqui no Nordeste, também acontecia um movimento de transformação na linguagem literária e que pouco foi tido como importante em relação a repercussão do movimento “Paulista”.

Outro ponto alto do documentário que nos revela a trajetória de vida do escritor Zé Lins do Rego são as colocações do escritor e teatrólogo Ariano Suassuna. Vladimir, questiona Ariano sobre a seguinte fala de Gilberto Freyre: “Eu moldei, é como se fosse uma escultura em minhas mãos”. E Ariano responde que tal afirmação é altamente desagradável e ainda faz a ressalva que prefere Zé Lins à Gilberto Freyre no quesito de escrita literária. Não satisfeito, Ariano tenciona ainda mais esta problematização:

Se foi ele que moldou José Lins do Rego por que é que “Dona Sinhá” e o “Filho do Padre” não chega nem aos pés de “Pedra Bonita” e “Cangaçeiros”? Ninguém sabe nem o que é [...] Não é verdade? Ele não sabia escrever um romance. Agora, o Zé Lins sabia! (O ENGENHO..., 2007).

Ariano afirma que Zé Lins era melhor escritor que Gilberto Freyre e reforça que no ponto de vista da crítica social a obra de Zé Lins se destaca com louvor. Como denúncia vão mais à frente do que os livros de Gilberto Freyre, reforça o teatrólogo. Para Ariano, Freyre foi um grande escritor e que sua obra é fundamental para se entender o Brasil, porém: “[...] Gilberto só pensou no negro que morava na casa grande. Ele nem pensou na senzala e muito menos no eito... e ainda menos no quilombo. Quer dizer o negro dele é o negro doméstico e domesticado”. (O ENGENHO..., 2007).

Assim sendo, ao evocarmos a memória que envolve a trajetória de vida do escritor José Lins do Rêgo nos deparamos com uma atmosfera que pode caracterizar toda uma época histórica. Não obstante, sabemos da dificuldade de se trabalhar com a memória como fonte pelo fato de haver distorções e limitações de lembranças. Contudo, nenhum

documento é imune as alterações das subjetividades humana. O que faz de o trabalho com memória ser interessante é a lembrança espontânea e o uso do silêncio que nos propõem uma avaliação sobre o discurso não-dito. A ausência de alguns discursos não-ditos é tão importante quanto os discursos que foram proferidos através desses relatos orais que servem como acesso à memória.

Considerações finais

Neste texto buscamos debater sobre as discussões que envolvem o uso do documentário como fonte histórica e o uso da memória como aporte metodológico à narrativa histórica. De um modo geral, buscamos utilizar o conceito de memória como instrumento de análise para entender a trajetória de um indivíduo inserido na cena pública. No quesito do uso do documentário como fonte nos deparamos com relatos orais que compunham o enredo fílmico e assim foi feita uma análise qualitativa acerca das memórias dos entrevistados. Alberti (2004) nos alerta que o trabalho com entrevistas requer manejo específico de interpretações: “[...] Ele requer uma preparação criteriosa que nos transforme em interlocutores à altura de nossos entrevistados, capazes de entender suas expressões de vida e de acompanhar seus relatos (ALBERTI, 2004).

Inserimo-nos na abordagem de que o sujeito é uma porta aberta para interpretações. Ele não começa e termina na sua própria história, ele pode ser inúmeras histórias: A história de quem conta, a história de quem lê e a história de quem ouve. O indivíduo comum, agora, com a utilização da Nova História Cultural, não mais pertence ao “cárcere coletivo do esquecimento”, ele pertence ao seu mundo que é

interligado aos outros mundos por infinitas interpretações. Chartier (2002, p.84) também faz referência ao relato como uma singularidade da história, pelo fato de manter uma relação específica com a verdade, pois as construções narrativas pretendem ser “[...] a reconstituição de um passado que existiu”. Face ao exposto, visamos compreender que uma história individual contada pelo acesso da memória pode contribuir para a compreensão de uma época, revelando os costumes, modos de pensamentos, ideologias, e vivências da sociedade.

Referências

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

BARBOSA, F. A. Reportagem. Foi a Velha Totônia quem me ensinou a contar histórias. In: COUTINHO, E. F.; CASTRO, A. B. *José Lins do Rego*. João Pessoa: Edições FUNESC, 1990.

BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Trad: Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CIPRIANO, M do. S. O adultério Feminino e o Fantasma da Infidelidade (1920 – 1930). In: ABRANTES, A.; SANTOS NETO, M. G. D. (Org.). *Outras Histórias: cultura e Poder na Paraíba (1889 – 1930)*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010. p. 115-134.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

JANOTTI, M. de L. O livro Fontes históricas como fonte. In: PINSKY, C. B (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1996.

LOURO, G. L. O cinema como pedagogia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. D. M.; VIEGA, C. G.(Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2015. p. 423- 443.

O ENGENHO de Zé Lins. Produção: Eduardo Albergaria e Leonardo Edde. Direção de Vladimir Carvalho. [S.I.]: Urca Filmes; Vertovisão, 2007. DVD.

REGO, J. L. Um escritor sem raízes. *Autores e Livros*: suplemento literario de A Manhã, n. 7, 28 set, 1941. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/066559/per066559_1941_00007.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SANTOS, M. S. dos. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo: Annablume, 2003.

SOIHET, Rachel. As armadilhas da memória: relatos de uma ex-militante. In: SOIHET, Rachel, ALMEIDA, Maria Regina Celestino de, AZEVEDO, Cecília & GOTIJO, Rebeca (Orgs). *Mitos, projetos e práticas*: memória e historiografia. Rio de Janeiro/RJ: editora Civilização Brasileira, 2009.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado, história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WANDERLEY, M. M. Por Uma Era Nova: Discursos e distinções na Parahyba do Norte (anos 1920). In: ABRANTES, A.; SANTOS NETO, M. G. D. (Org.). *Outras Histórias*: cultura e Poder na Paraíba (1889 – 1930). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010. p. 115-134.

CHEIRO DE PÓLVORA, PERFUME DE VIOLETA!

NADJA DIÓGENES PALITOT

Professora de Direito do CCJ/UFPB. Graduação em Direito e Comunicação Social/Jornalismo e Mestrado em Psicologia Social/ UFPB. Doutoranda em Sociologia PPGS/UFPB.

E-mail: nadjadpalitot@gmail.com

ALECSONIA PEREIRA ARAÚJO

Professora do Departamento de Serviço Social/ UFPB. Graduação e Mestrado em Serviço Social/ UFPB. Doutoranda em Sociologia - PPGS/UFPB. Pesquisadora do SEPSASS/UFPB.

E-mail: alecsonia@hotmail.com

EDUARDO SÉRGIO SOARES SOUSA

Professor e Diretor do CCM/UFPB. Professor do PPGS/UFPB; Integra os grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Saúde Coletiva - GRUPESSC/CCHLA/UFPB; Centro de Estudos e Pesquisas em Saúde da Criança, do adolescente e da mulher/UFPB; Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Públicas Sociais e de Saúde - GPS Saúde e Sociedade/CCM/UFPB.

E-mail: esergiosousa@uol.com.br

“Ah! Não chores por mim, quando eu tiver morrido [...]”

(SHAKESPEARE apud VIOLETA)¹



iolela de Lourdes Gonçalves Formiga, conhecida como “Violeta Formiga” ou “Viola”, como carinhosamente era tratada por alguns na intimidade, era sertaneja de Pombal, morava na capital paraibana e graduou-se em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No entanto, Violeta Formiga é conhecida como poetisa e escritora, haja vista que suas poesias lhe deram visibilidade no campo das Artes, deixando escrito apenas um livro *Contra Cena*, e uma edição póstuma *Sensações*. Para muitos amigos e admiradores Violeta era “[...] uma menina sensível, a eterna criança que tudo amava e tudo cantava em suas poesias” (Ação Penal, N. 460/82, Comarca João Pessoa/PB, v. III, fls. 326).

O jornalista Evandro Nóbrega assim a descreve: Morena, com ar de boneca ágil, pequena, sorridente, bonita a seu jeito, pulsante, de cor e energia. Os olhos pretos, vivos, penetrantes, prazenteiros, joviais.

Violeta Formiga, aos 31 anos de idade, na cidade de João Pessoa, foi bárbara e cruelmente assassinada com um tiro efetuado pelo marido, o advogado Antônio Olímpio Rosado Maia, chamado de Toinho. Antônio Olímpio era à época do crime, um conhecido advogado, inteligente e jovem.

¹ Frase de carta dirigida ao esposo Antônio Olímpio.

Com 32 anos, professor de Direito da Universidade Autônoma, hoje denominada Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) e pertencente a uma das oligarquias mais fortes do Nordeste, com tentáculos de poder político e econômico em vários estados nordestinos. O “Clã dos MAIA” possui ainda hoje, governadores de estado, senadores da República, deputados federais e estaduais, afora inúmeros prefeitos e vereadores, sendo desta família, o executor de Violeta.

Ele mesmo também admirado no meio jurídico e membro da Academia de Letras do município de Mossoró, cidade esta onde homiziou-se por mais de dez anos depois de cometer o bárbaro crime. Mais de uma década sem Justiça, tempo no qual por conta da impunidade, o sangue de Violeta escorrido no asfalto, em plena madrugada, insistia em não coagular, esperando pacientemente o julgamento daquele que pelas costas transfixou seu coração poeta!

Para os admiradores de Antônio Olímpio ele era fidalgo, manso, leitor assíduo dos clássicos da literatura e amante de música erudita, ou seja, homem de gosto refinado.

Mas Toinho e Violeta tinham um ponto em comum: o amor pela literatura. No mais, em nada convergiam. Ela, conforme relatos históricos, extremamente simples e de uma família anônima, em que era certamente a personalidade mais proeminente, diferentemente dele, homem de família empoderada e acostumada ao domínio e ao poder.

Apesar das inúmeras diferenças, estas duas pessoas nos anos de 1970 conheceram-se, apaixonaram-se e, no início dos anos de 1980, firmaram compromisso oficial de matrimônio. No entanto, é tarefa difícil de compreender, como dois anos depois, essa história teria um final tão triste e sinistro, imersa em um contexto de extrema violência!

Nesse sentido, faz-se necessário trazeremos à luz “retalhos” da AÇÃO PENAL DE N. 460 do ano de 1982 da Comarca de João Pessoa, Primeira Vara Criminal, ou seja, o Processo Criminal que apurou o HOMÍCIDIO, os quais serão suficientemente capazes de nos fazer compreender o desfecho fatídico desta história.

Ditos “retalhos” processuais, que são os registros das pessoas que conviveram com o casal, bem assim como juízes, promotores, advogados e testemunhas que vão, cada uma a seu modo, de acordo com o que conhece, revelar essas verdades tão sofridas. E quanto aos profissionais do Direito, compete denunciar, acusar, desvendar o oculto, defender, tentar compreender, explicar e justificar, para ao final, julgar, sentenciar, absolver ou punir.

No caso deste processo, de acordo com a denúncia do Ministério Público da 1ª Vara Criminal da Capital, pode-se constatar que:

No dia 21 do mês de agosto próximo findo, por volta das 2:00 horas da madrugada, Antônio Olímpio Rosado Maia, em uma das escadas do Edifício Solar dos Navegantes, onde mora, fez disparo de arma de fogo contra sua mulher Violeta de Lourdes Formiga Maia, atingindo-a e matando-a, conforme se vê do Auto de Exame Cadavérico de fls. (v. I, fls. 02).

Dando visibilidade a descrição dos fatos que antecederam o crime e aqueles imediatamente posteriores, transcrevemos parte importante do Auto de Prisão em Flagrante Delito o qual, de acordo com o condutor do flagrante Pedro Lima Barros, atesta a total impossibilidade de ter sido acidental o tiro que Toinho desferiu contra Violeta, como sustentou em sua defesa. Na realidade, foi absolutamente sem

motivo esta mortal agressão, e não ofereceu a menor chance de defesa, pois foi perpetrada pelas costas de Violeta. Uma pusilanimidade, um assombro de perversidade!

[...] o autor do crime teria sido o Dr. ANTÔNIO OLÍMPIO ROSADO MAIA e o mesmo estava com as roupas sujas de sangue, o Condutor conduziu o acusado do crime até esta central de Polícia onde o apresentou a autoridade competente; Que, posteriormente ele condutor tomou conhecimento de que a vítima atendia pelo nome de VIOLETA DE LOURDES FORMIGA MAIA, tendo ele Condutor trazido para esta Delegacia várias peças de roupas todas meladas de sangue, como sejam, lençol, lenço, calça, camisa [...] (v. I, fls. 06-07, grifos no original).

Importante ressaltar que não só a defesa de Toinho, mas muitas reportagens em jornais defendiam a tese de que o tiro foi acidental e ainda justificando esta inverdade sob o volátil e, sobretudo, preconceituoso e machista argumento, de que o marido foi abandonado pela esposa e no momento de desespero tinha disparado um tiro contra ela.

A manchete do Jornal *O Norte*, do dia 22 de agosto de 1982, traz o seguinte texto; “Abandonado, advogado espanca e mata a mulher com um tiro no peito”. Ou seja, revela um contexto que reforça o padrão e valores culturais machistas do patriarcado, que significa a autoridade do pai ou da figura masculina, isto é, o poder é dos homens. Sendo assim, para Cisne (2014), o patriarcado passa ser uma base que estrutura a exploração e apropriação feminina. Portanto,

Não se trata de uma relação privada, mas civil;
dá direitos sexuais aos homens sobre as mu-

lheres, praticamente sem restrição; configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; tem base material; corporifica-se; representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência (SAFFIOTI, 2004, p. 578).

Por estar historicamente, socialmente e culturalmente posto, o patriarcado continua se reproduzindo. De acordo com Blay (2013) a esposa tornava-se propriedade definitiva do marido e quando esta busca romper o relacionamento, deve-se pagar com a própria vida. Portanto, a reportagem do Jornal *O Norte* revela esse contexto e acaba vitimando o responsável pelo crime.

No entanto, não há dúvidas que Toinho foi o responsável pelo crime cometido contra a vida de sua esposa, a poetisa Violeta Formiga, sendo imprescindível registrar no presente artigo relatos que nos afirmam esta certeza. A primeira testemunha do flagrante foi Silvio Marcelo Toscano Barbosa, recepcionista à época do Edifício Solar dos Navegantes, local onde aconteceu o crime. A referida testemunha descreveu toda a trajetória do crime que vitimou Violeta.

[...] por volta das 05:00 horas da manhã, quando chegou ao citado Edifício foi abordado pela empregada do Dr. Antônio Olímpio Rosado Maia, que disse a ele depoente que o Dr. Antônio Olímpio Rosado Maia na noite anterior havia bebido bastante e que havia discutido bastante com sua mulher e que Dr. ANTÔNIO OLÍMPIO ROSADO MAIA havia corrido atrás de sua mulher pela escadaria do Edifício com uma arma de fogo nas mãos, tendo a empregada dito a ele depoente que ao ver aquela cena, se trancou, momento em que ouviu um baru-

lho de um tiro e que tudo levaria a crer que tinha sido o Dr. ANTÔNIO OLÍMPIO ROSADO MAIA, que havia atirado na mulher [...]. (TESTEMUNHA DO FLAGRANTE SILVIO M. TOSCANO, v. I, fls. 07, grifos no original).

Ainda sobre a cena do crime há registro de testemunhas, a exemplo do senhor Reinaldo Cordeiro Bezerra, vigilante do Edifício, que naquela noite fatídica estava trabalhando, relatando na Ação Penal citada que, por volta de meia noite do dia 21 de agosto de 1982, avistou Violeta Formiga chegando na garagem do prédio com seu esposo chorando e com um lenço vermelho de encontro a boca. Portanto, esses fatos antecederam o crime que ocorreu duas horas depois.

Tudo isso é narrado com riquezas de detalhes pelo referido testemunho do flagrante acima mencionado, que nos faz reconstruir em nossa mente, o que ocorreu na cena do crime. Violeta, desesperada lutando pela vida, correndo nas escadas, perseguida, sem ter dado nenhum motivo para tal perseguição, justamente por aquele que deveria por direito protegê-la, agredida por ele, espancada e assassinada, sendo atingida e caindo na rua sangrando.

Enquanto Toinho, autor do crime, no manto escuro da madrugada, ainda com as vestes sujas do sangue da violência praticada contra Violeta, surrada barbaramente antes do disparo fatal, em seu apartamento, de modo frio e chocante, como se nada tivesse acontecido, senta-se e aprecia uma boa música clássica. Um ultraje a nossa humanidade!

Realmente é extremamente forte este fato, para dizer menos, e nos remete a indagar: como duas pessoas adultas, cultas e que aparentemente se amavam, possam ter tido um final sangrento como esse? Quais os motivos que levaram es-

tas duas vidas a este desfecho? É a partir dessas indagações que iremos construir a memória dos personagens reais à luz da Ação Penal N. 460 de 1982, Comarca de João Pessoa, 1 Vara Criminal, nossa principal fonte.

Dos fatos: Toinho e Viola, como eram conhecidos na intimidade, conheceram-se nos anos de 1970, apaixonaram-se, amaram-se e casaram-se, tanto assim que transcreveremos trechos escritos por Violeta Formiga e inéditos, posto que apenas revelados na Ação Penal referida acima, cujas cópias foram anexadas ao processo pelo próprio acusado em sua defesa, para demonstrar como ele tinha um excelente relacionamento com Violeta. Trata-se de uma linda declaração de amor, colocada na bandeja do café da manhã do amanhecer da lua de mel do casal, no dia 25 de janeiro de 1980 (em anexo).

Toinho, Eu já sabia que amava você. Eu amo você desde que lhe conheci. Você é exatamente como eu pensava. Você é a pessoa mais interessante que conheço. Eu vou amar você sempre. Violeta. 25/01/80. Obs – Eu nunca disse isto a ninguém. É um segredo ‘Nosso’. (v. IV, fls. 627).

Ocorre que, e aqui levantando hipóteses de acordo com os Autos do processo, Toinho era possuidor de dois tipos de comportamentos, duas personalidades, uma que era apresentada para a sociedade, cuja classe dominante ele representava tão bem como advogado abastado e de família importante, sendo um bom exemplar da oligarquia MAIA, inteligente, advogado dedicado a seus clientes, homem culto que também gostava de escrever e ainda era musicólogo, apreciador entusiasta da música clássica, com cuja música se acalmou ou comemorou, ao certo não se sabe, o assassi-

nato da própria esposa! Tudo regado a um bom café da manhã servido pela empregada. Tudo isso é informado na Ação Penal pelo próprio Toinho, que assim se expressou quando a Polícia foi ao seu apartamento poucas horas depois do crime:

[...] nessa ocasião eu já estava ouvindo música, novamente mandei que eles entrassem e Enoch Pelágio perguntou por Maria Porcina e disse que tinha sido assassinada uma empregada doméstica, querendo que eu dissesse, onde estava Maria Porcina e que esta havia sido morta, eu disse a Enoch e aos policiais que aquilo era um absurdo, que ainda há poucos minutos, Maria Porcina tinha me servido café e conversado comigo. (v. I, fls. 49).

Esta era a outra personalidade de Antônio Olímpio Rosado Maia: violento, frio de temperamento explosivo e extremamente dissimulado.

Porém, paralelamente a este comportamento perigoso, há outro, com predicados de bom moço, em que Toinho é mencionado por vários intelectuais, amigos seus e admiradores, tudo conforme depoimentos que encontram-se nos Autos da Ação Penal citada, conforme reproduzimos abaixo através do testemunho de defesa do Dr. Emilton Amaral.

[...] que como é de conhecimento de todos, inclusive do Escrivão e do próprio Juiz são Professores da Faculdade, o relacionamento com Professor Rosado Maia com a Diretoria e seus colegas é cavalheiresco e nobre; que o relacionamento do Professor Antônio Rosado Maia, como advogado que o é, está em destaque pela maneira como se conduz no trato de seus cons-

tituintes e também no relacionamento com Juízes e seus colegas adversos; que conhece o Professor Antônio Olímpio Maia aproximadamente uns oito anos; que se recorda que o primeiro contato foi na casa do Juiz José Maria Bastos; que na sexta-feira noite do dia 20 de agosto o relacionamento do Professor Antônio Rosado Maia com sua esposa era cordial e até mesmo paternalista [...]. (v. I, fls. 82).

Ainda demonstrando o lado positivo da personalidade de Toinho, importante lembrarmos que várias celebridades do mundo cultural publicamente enalteceram a figura pública deste, entre eles: a escritora e jornalista paraibana Maria José Limeira Ferreira, cujo pronunciamento a favor de Antônio Olímpio se encontra no v. IV, fls. 644 do referido processo. “[...] Antonio Rosado Maia, com aquele jeito tão manso que nem Cordeiro, faz a retórica das luzes do mundo[...]”; de igual modo Myrian Gurgel escritora e jornalista se pronuncia a favor de Antônio Olímpio nas fls. 645 do mesmo volume e processo; bem como Izaura Amélia de Sousa e Sandra Paiva, “[...] apenas sei o quanto é injusto tirar Toinho do seio da nossa convivência. Pois sei o quanto é legal privar da sua amizade e o quanto é duro ser privada da sua presença fraterna e luminosa” (v. IV, fls. 647).

Um dos maiores jornalistas do Rio Grande do Norte, de nome Dorian Jorge Freire, escreve para a *Gazeta do Oeste* um texto que nos dá a exata dimensão da representação do que Antônio Olímpio conquistou em Mossoró, um registro dos 10 anos que o mesmo passou foragido da Justiça paraibana face ao crime cometido.

[...] Hoje está faltando uma das melhores inteligências da terrinha, escrevendo poesia na

sua prosa ática e sendo o mais terno, humano, o gesto e o peito. Está ausente do seu lugar nesta folha, como ausente da cidade que ama e que o ama. Arrancaram-no ao nosso convívio o homem do conviveu fácil, ameno e inteligente. O homem que desembarcou em chão de Mossoró a 10 anos e conquistou terra e povo com seus sentimentos puros, sua bondade nata, sua inteligência privilegiada, o seu ser gregório, a sua vocação para servir a todos e de ninguém servir-se. Fez-se mossoroense à primeira, segunda e terceiras vistas [...]. (v. IV, fls. 648)

Entretanto, na contramão do personagem do bom moço, como já dissemos, Toinho apresentava um comportamento extremamente violento, conforme se depreende da narrativa contida na Ação Penal anunciada, na qual a irmã de Violeta, Djean Formiga Brand, revela tudo que sabia sobre esse lado sombrio do cunhado, alegando que tudo lhe tinha sido repassado pela própria memória de Violeta Formiga.

[...] Que à época citada Antônio disse para Violeta que se ela fosse embora para ficar com sua irmã no Estado do Pará, o irmão dela de nome José de Sousa Formiga Filho conhecido por Jean, seria assassinado por ele Antônio e família não sabia quem o matou, que, acerca de um ano passado Antônio disparou vários tiros em casa que deixou Violeta amedrontada, então a mesma novamente a ele Antônio, que não tinha mais condições de viver consigo, por ela não se adaptar aquele tipo de coisa, período este que Violeta foi residir com a declarante [...] novamente Antônio ameaçou Violeta se ela não voltasse a viver com ele, ela seria assas-

sinada e se fosse embora para outro Estado ou país, quem seria assassinado seria seu irmão Jean e diante daquela ameaça, Violeta ficou indecisa, mas resolveu ficar com Antônio. (v. I, fls. 18).

Neste contexto, evidencia-se os comportamentos ambíguos de Toinho, um que o apresenta como homem íntegro e bom, outro que o destaca como um indivíduo, extremamente violento e perigoso.

E Violeta, o que revela os Autos do processo sobre seu comportamento, personalidade ou perfil?

Violeta ou Viola é apresentada, tanto pela defesa como pela acusação, como um ser de luz, de um comportamento único, equilibrado e permanente.

A seu respeito todos os amigos, até mesmo pessoas que nem a conheciam, ou só conheciam sua arte, realçam seu lado dócil, simples, de uma mulher-menina extremamente inteligente, uma poetisa talentosa, intelectual que começava a se forjar, e no âmbito acadêmico já se encontrava no mestrado. Ativista social, cativante com seus amigos e uma vencedora, na medida em que, vinda do sertão paraibano, com todas as dificuldades, vence na capital pelos seus esforços, pela sua capacidade, sobretudo, de angariar amigos e admiradores.

A morte de Violeta deixa claro o quanto ela era e continuará sendo uma personalidade intensa, muito admirada e amada por amigos, historiadores, escritores, jornalistas, intelectuais, entre outros. Tanto assim, que quando se passou um ano de sua ausência, todos os jornais da capital, em várias matérias jornalísticas, cobravam justiça pelo seu assassinato. O jornal *O Norte, Correio da Paraíba* e o Jornal *A União*, unânimes em lamentos de saudades, todos estes do-

cumentos que transcreveremos a seguir estão contidos na Ação Penal n.460/1982 Comarca de João Pessoa, nos volumes e folhas indicadas nas citações.

Entre esses notáveis, podemos citar o escritor Evandro Nóbrega que se manifestou e registra a ausência de Violeta, em suas palavras: “[...] Faz um ano que a cidade perdeu o sorriso dela, a alegria dela, o faiscar daqueles olhos profundamente interessados na vida” (v. III, fls. 312).

Já o jornalista e poeta Deodato Borges homenageia Violeta dizendo,

Como uma flor, ela nada mais fez do que perfumar a vida, espalhando versos pelo caminho. Violeta, flor-mulher... Como outras flores despetaladas em pleno existência, haveria de cair ao solo, murcha e desbotada, vítima da violência do mundo. Só o seu perfume teria de ficar, por algum tempo, impregnado em nosso espírito, marcando a sua presença entre nós. O perfume dos seus versos, das suas palavras, das suas ideias. (v. III, fls. 320).

O Jornalista, escritor e professor universitário Francisco Pereira Nóbrega realiza uma declaração emocionante, afirmando que: “[...] imagine a ave que se prepara para alçar o último vôo. No chão que mal pisou nenhum crime cometeu. Apenas cantou alegria de viver”. E acrescenta ainda: “[...] assim foi com Violeta Formiga, assassinada, domingo fez um ano. Era poetisa e seu último poema, que hoje comento, foi essa floração roxa de ante-véspera da morte. Amanhã você não mais me verá acontecer”. (v. III, fls. 319).

Registrou também suas saudades e sua cobrança por justiça, o jornalista Sebastião Lucena. “[...] Violeta formiga, a menina doce que subiu a serra, vindo de Pombal, cheia de

sonhos e de amor para dar, que não foi compreendida o suficiente para ter, pelo menos, o direito de viver”. (v. III, fls. 317).

Para Anco Márcio, jornalista e radialista, “[...] A morte de Viola foi cantada e decantada em prosa e verso. Sua ausência impreenchível, preenchida pela dor e pela saudade” (v. III, fls. 315).

O escritor e poeta Irismar Lyra também vai clamar por justiça e pelo direito a vida.

[...] E para que as famílias, não se abstenham do convívio de suas “mulheres flores”, mesmo que sejam elas: margaridas ou violetas, ou até mesmo uma flor anônima. A todas elas foi dado o direito de viver. Como a esse e a outros cidadãos. [...] Para que no amanhã, nós não tenhamos vergonha de ser da Paraíba, terra que ofusca a hediondez de um crime como de que fora vítima a Poetisa Violeta Formiga e que justiça seja feita, ainda que tarde, na terra de Branca Dias, Anayde Beiriz e Margarida Alves, também vítimas da atrocidade dos homens. (v. IV, fls. 704).

João Emídio de Lucena, conhecido como tenente Lucena, pertencia na época ao Núcleo de pesquisas Populares da Universidade Federal da Paraíba, figura das mais respeitadas em todo Estado, como um dos maiores folcloristas e estudiosos dos costumes e da música paraibana, também deixou suas impressões sobre Violeta e sua tragédia.

O tenente Lucena sugeriu que as mulheres especialmente as que se integraram à luta contra a violência anti feminina, devem usar bem visível, no peito, o símbolo da violeta, se possível tendo abaixo a expressão “mártir”.

Lançou também a ideia de que os artistas plásticos devem procurar criar uma joia, de preço acessível em formato de violeta estilizada, a fim de que “todo mundo possa adquirir este símbolo e usá-lo diariamente, seja na alta sociedade, seja no dia a dia das pessoas comuns, porque a luta contra as discriminações as mulheres deve também possuir sua marca, incentivando todos a que empenhem seus esforços no sentido de que homens e mulheres sejam iguais, e não um escravo do outro”. Disse ainda que “não podemos permitir que continuem sendo morta as nossas mulheres, nossas filhas, nossas irmãs, nossas amigas, em pleno século XX, e pior, quando de início de um novo século dando início ao terceiro milênio”. (v. III, fls. 322).

As palavras do Tenente Lucena revelam a necessidade de mudança e a luta que as mulheres estão travando para conquista de seus direitos. É sabido que no Brasil, nos anos de 1980 (década em que Violeta foi assassinada), o país vivenciava um contexto de efervescência política com o fim do período da Ditadura Militar e início de um processo de redemocratização do país, tendo como resultado a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incorporou muitas reivindicações dos movimentos sociais. Tal Constituição foi denominada de Cidadã, haja vista o avanço no âmbito dos direitos, portanto, significou um marco quanto aos direitos humanos da mulher e ao reconhecimento de sua cidadania e, assim, avançou (mesmo que legalmente) significativamente na promoção e defesa dos direitos da mulher, proporcionando maior visibilidade e chão histórico para a luta feminista.

Por outro lado, a luta pelo reconhecimento de direitos não é suficiente, mesmo que seja necessária. A conquista de direitos jamais irá romper com a estrutura social determinada, apesar de entendermos que os direitos das minorias políticas são conquistados arduamente, sendo desdobramentos de permanente e longa luta. Por outro lado, não devemos ter uma postura fatalista, pois a luta por direitos é imprescindível na medida em que articula politicamente as mulheres, fazendo com que elas possam se identificar enquanto sujeitos políticos de suas próprias histórias.

Vale ressaltar que o Brasil, em 1981, reconheceu os direitos das mulheres e violência por elas sofrida, quando assinou a Convenção das Nações Unidas sobre a “Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher”. É neste período que Violeta é assassinada, isto é, quando o Brasil já era signatário dessa Convenção.

Violeta sofreu violência fatal, sendo notório, em especial no âmbito da mídia escrita, que o ocorrido teve muitas repercussões no estado paraibano e esse acontecimento marcou a agenda política do movimento de mulheres.

Feito esses pequenos apontamentos gerais em torno do período histórico brasileiro e do protagonismo do movimento feminista, voltaremos para análises dos fatos relacionados a história de Violeta e Toinho.

Acreditamos que, certamente, o que fez com que Violeta se apaixonasse e posteriormente casasse com Toinho, foi justamente o seu perfil de homem inteligente e culto. No entanto, Toinho começa a revelar seu perfil sombrio quando, com poucos dias de casados, ataca gravemente sua própria irmã, conhecida como Dadá, uma agressão intensamente séria que a deixou desfalecida, segundo narra a própria Violeta no seio de sua família, para onde se abrigou

desesperada depois de ter presenciado tão bárbara cena de violência. Segundo o testemunho de Djean Formiga Brand:

[...] Que após oito ou dez dias de casados o esposo de Violeta deu uma surra muito grande em uma irmã dele conhecida por Dadá que deixou a mesma como morta e como Violeta tomou conhecimento daquele fato, verificando que seu esposo era altamente violento, não queria mais viver com o mesmo, porém por insistência e imprudência do mesmo ela resolveu ficar (v. I, fls. 18).

Contudo, Toinho vai buscá-la na casa dos familiares na manhã seguinte e ela anuncia que não quer voltar com o mesmo, é quando se revela a face mais tenebrosa dessa história, pois seu marido lhe ameaça assegurando que se ela não voltasse para ele, iria matar ou o seu irmão, ou qualquer outro membro de sua família, podendo até matar a sua sobrinha de pouco mais de 3 anos. Segundo relata Djean Formiga Brand:

[...] Que na penúltima vez que Violeta saiu com Antônio, ela avisou a ele que não mais sairia com ele, momento que ele ameaçou de morte a morte a filha da declarante de nome Marjorie, com três anos e onze meses de idade, caso Violeta não saísse novamente com ele, razão pela qual Violeta saiu a última vez em que se deu o assassinato [...]. (v. I, fls. 19).

Ainda da convivência com seu marido Violeta narrou para sua irmã que, por várias vezes, era despertada no meio da noite, com o cano de revólver dentro da sua boca, colocada pelo esposo, ameaçando matá-la, e isso não é só, narrou fatos ocorridos em que Toinho tentou matar um jovem de 17 anos, numa praia. Falou, inclusive, da convivência difícil

com as pessoas e, até mesmo, de uma tentativa de homicídio ocorrida em 08 de dezembro de 1981, quando em uma briga se envolveu no antigo Elite Bar. “[...] o réu usando uma “BERETA TAURUS” tentou assassinar a vítima JOÃO ARRUDA CÂMARA [...]” (v. II, fls. 250).

Consequentemente, Violeta sabia de todos os riscos que sofria nesse casamento, mas que possivelmente há de se conjecturar que sua submissão a esse relacionamento abusivo e violento, era também uma tentativa heroica de proteger seus familiares ameaçados de morte.

Resta-nos uma reflexão sobre as consequências deste crime, que interrompeu o pulsar de uma vida, um aroma de um perfume, a trajetória de uma poetisa, de nome Violeta, tão inteligente, brilhante, tão querida, ceifada da vida no apogeu de sua juventude, no começo de sua já exitosa carreira de poetisa.

Portanto, podemos sem nenhum exagero afirmar que a continuação da vida produtiva de Violeta com suas poesias e escritos, colorindo este mundo tão acinzentado, já seria hoje uma carreira de repercussão nacional. Quanta coisa linda não estamos podendo desfrutar da obra inacabada de Violeta, quantos sorrisos largos, quanto carinho, quanto amor perdemos.

Violeta de Lourdes Formiga, sem MAIA, merece todo resgate, toda memória, toda lembrança que possamos ter nesta sua breve e intensa existência, pois ela por aqui passou, floriu como uma verdadeira Violeta, deixando sua cor e o seu perfume inebriar os nossos corações, no perpassar de todos esses anos e nos que virão depois.

E assim se foi nossa Violeta, pedindo oxigênio, querendo respirar! “[...] querem me matar, querem me matar, quero oxigênio” (v. I, fls. 66).

Antônio Olímpio Rosado Maia foi a Júri pela segunda vez em 9 de fevereiro de 1995, tendo sido condenado por cinco votos dos sete Jurados, a uma pena de nove anos e três meses de reclusão que cumpriu. (v. IV, fls. 837).

No entanto, uma pergunta fica para todos nós:

Até quando os homens vão parar de matar suas mulheres?

Até quando Violetas serão destruídas de forma tão cruel?

Até quando [...]?

Referências

BLAY, E. A violência contra a mulher e políticas públicas. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 87-98, set./dez. 2013.

CISNE, M. *Feminismo e Consciência de Classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2014.

FÓRUM CRIMINAL. Comarca de João Pessoa. Tribunal do Júri. Processo de Homicídio. Promovente: Justiça Pública. Réu: Antônio Olímpio Rosado Maia. Vítima: Violeta de Lourdes Formiga Maia. *Ação Penal nº. 460*, Ano: 1982. (v. I,II,III e IV).

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOU, NA CÂMARA ARDENTE DA EXISTÊNCIA, A LÂMPADA VELADA: ANAYDE BEIRIZ E A ESCRITA DE SI

ALANNA MARIA SANTOS BORGES

Pedagoga pela UFPB. Mestranda em Educação na UFPB.

E-mail: alnnam.borges@gmail.com

MARCONDES DOS SANTOS LIMA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2018). Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Especialização em andamento em Ensino de História pela UFAL e Bolsista CAPES/FAPESQ.

E-mail: mcds1@outlook.com

MAURICÉIA ANANIAS

Professora Associada do Centro de Educação e membro do PPGE da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorado em História da Educação (2005) e Mestrado em História da Educação (2000) ambos na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

E-mail: mauriceia.ananias@gmail.com

“Talvez algum dia você ouça fallar em mim; seja qual for o caminho que eu seguir você fique certo de que é em busca do esquecimento: seja o do vício, seja o da morte...”

(ANAYDE BEIRIZ, 1929)¹

Considerações preliminares



escrita de si é um exercício que não deve ser aprendido como simplesmente a grafia da história de vida de um sujeito histórico. Antes, a autobiografia é uma prática de escrita que parte das experiências do sujeito como um caminho também para a compreensão de questões sociais mais profundas. Sendo assim, a vida do indivíduo se configura como uma espécie de fio condutor para atingir a totalidade almejada pela narrativa contada.

Segundo Borges (2008), a escrita biográfica, e neste caso a autobiográfica, comporta-se em três dimensões a saber: 1) aquela em que o narrador não conhece o seu objeto de estudo; 2) em que o narrador conhece alguém que foi próximo ao biografado e, por fim, em que o narrador participou das experiências do biografado. Para esta apresentação, pensamos que o nosso texto se enquadra na primeira

¹ O trecho deste poema foi retirado de uma folha avulsa do diário de recordações de Anayde Beiriz, datado no ano de 1929 e, por isso, não consta de referência

dimensão: o narrador não conheceu diretamente o seu sujeito/objeto de pesquisa.

Diante disto, pretendemos apreender a trajetória de vida de Anayde Beiriz perscrutando nas fontes da pesquisa, as cenas que permitiram desenhar uma escrita de si. A sua vida deixou marcas na história da Paraíba e foi contada em poemas, livros, filmes e teatro²; em homenagens e monumentos como de uma escola, no nome dado à uma rua da capital do estado. Mas, principalmente, nas narrativas de si como representações dos momentos de resistência e de lutas vividas intensamente por ela. Enunciados e textos que produziram novos padrões estéticos de existência e referência em que não cabem “[...] as posições marginais, que fogem à regra” [...], e, que, no dizer de Foucault constituem os anormais contemporâneos. (FOUCAULT, 2002, p. 114).

Para além do filme *Paraíba, mulher macho*, produção cinematográfica que retrata nas imagens em movimento em uma representação do itinerário da personagem na Paraíba do século XX, da peça de teatro de Paulo Vieira e de fragmentos do seu Diário Pessoal³ que utilizamos como registros para contar a sua história, outra referência que relacionamos à sua vida e às questões femininas da época foram os tratados da *I Conferência Nacional de Educação*, ocorrida em Curitiba em 1927, e que assemelha-se aos tratados sobre as

² No filme *Parahyba, Mulher Macho*, de Tizuka Yamasaki, e na peça *Anayde*, de Paulo Vieira que estreou no dia 13 de agosto de 1992, no Teatro Santa Rosa, em João Pessoa/PB.

³ Este item tomou como referencial parte das fontes pesquisadas: um diário – comum, até mais ou menos, a década de setenta do Século XX entre meninas do interior da Paraíba –, que constava mais de uma dezena de perguntas respondidas por várias amigas da autora que o organizou. Cada algarismo sempre correspondia à mesma pessoa. Anayde foi a primeira a respondê-lo. Nossa elaboração discursiva está voltada a narrar o pensamento da menina Anayde sobre vários aspectos da (sua) vida.

questões de gênero, de título significativo: *Uma palavra de atualidade*. Nele, a autora defende a preservação de princípios morais, critica a escola leiga; defende o que ela chama de “cultura física” e o esporte, sobretudo para as meninas. Os fluxos identitários de Anayde e a multiplicidade que comporta a ideia de identidade (HALL, 2001) vão de encontro a esse tempo em que, segundo a educadora,

[...] ginástica, dança e outros começam na idade escolar e continuam em voga, com a maior aceitação na sociedade; e os esportes vão exigindo cada vez mais menos roupa, para que não sejam tolhidos os movimentos, e a moral leiga não acha mal em que se banhem juntos todos os meninos, de todas as idades, nus, porque assim, sendo uma coisa natural e a curiosidade não ficando aguçada, a criança não vê malícia – moral leiga, moral de princípios pervertedores, sob a capa de muita ingenuidade. A criança começa não achando mal na nudez e acaba não achando mal em tudo quanto exige a sua natureza. A natureza é assim, a natureza não é imoral [...]. Para os esportes femininos, por tal forma a mulher se habitua a vestir pouco que depois, na sociedade, já não tem o pudor do seu corpo. [...] Não sou contra o esporte – seria absurdo não desejar, entre os nossos patricios, “a alma sã num corpo sã” –, mas da moral depende muito a saúde do corpo, senão completamente o corpo se atirará aos mais tristes desatinos, entregue a uma alma doente; [...]. Parece-me que o esporte moderno se por vezes cogita da saúde mais ainda visa à estética (voltamos ao paganismo) e prepara o corpo para todas as seduções... a dança... os bailados... a andar das moças [...] Estarei enga-

nada? (MARTINS; COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997 apud COSTA, 1997, p. 155).

Não, não estávamos enganados, porque por aqui se fazia sol: Anayde começava uma trajetória de menina-adolescente-professora-poetisa-feminista. Ou nada disso. Era simplesmente Anayde, um nome que ficou marcado pelos rastros da sua história. Foi no interior das práticas sociais, como a sua participação em diversos acontecimentos culturais e na área educativa da Paraíba, do início do século XX, que Anayde se fez menina apaixonada-mulher-educadora-poetisa-feminista e transgressora da ordem estabelecida. A menina-mulher que se deixa dizer – ainda na adolescência, através de respostas ao telúrico Diário Pessoal, compartilhado com amigas – como mulher apaixonada pela vida e pelo amor, a postura epistemológica investigativa assumida pela narrativa, sem pretensões de desvelamento ou de resgate de (supostas) verdades guardadas, busca compreender os sentidos no campo discursivo da escrita de si.

Assim, é preciso dar visibilidade às práticas sociais como dispositivos privilegiados de produção de subjetividades⁴. Buscamos, nas ferramentas conceituais de Michel Foucault, sobretudo em algumas de suas obras (1977; 2002) e nas de outros autores, como Stuart Hall (2001), os fundamentos para nossas interrogações e a produção deste ensaio, no sentido de pôr em relevo a ideia de que desde a modernidade um tipo particular de sujeito foi inventado: o sujeito autocentrado, objetivo, consciente.

⁴ Rose (2001, p. 143) define o processo de subjetivação como “[...] os efeitos da composição e da recomposição de força, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles”.

Na pretensão de apreender as subjetividades de Anay-de que este artigo se compôs, assim, percebemos no emaranhado de papéis (das fontes pesquisadas) e nos mais difíceis: os papéis que teve que desempenhar em uma sociedade conservadora e patriarcal como a citação abaixo representa:

Começando pelos livros, sabemos que o pabulo escolhido da mocidade contemporânea é o romance, onde escriptores sem escrúpulo pintam, com as cores mais vivas, os crimes passionaes, as aventuras amorosas, envolvendo num stylo apurado e agradável ao ouvido o pus de seus espíritos perversos. As revistas, essas estão mais ao alcance das classes ledoras e por isso as multiplicam e espalham em cores e assumptos variados, pregando a pornographya deslavada, o nu e os mais baixos caprichos da natureza incontida. [...] Os cinemas ahi estão a exhibir fitas immoraes e salamaleques de actrizes indecorosas, e, ao em vez de apliacrem, a esses empresários as penas da lei, estampam nos jornais reclamos e encômios a essas desvirtuadas representações. [...] Os paes de familia, as auctoridades não vêem esse ardil satanico armado á inexperiencia das creanças e da mocidade incauta. [...] Nem a policia, nem a hygiene procuram desinfectar esses covis, onde a corrupção fez morada. Allí está o esgoto de tudo quanto a sociedade bôa expurgou de seu seio, e para allí é que os inimigos da virtude procuram attrahir a mocidade imprevidente. (GRAVE..., 1915, p. 1)

Escrever sobre a escrita de si é atribuir sentidos à trajetória de uma vida, é entendê-la como uma mulher que criticou o seu tempo. Uma mulher que viveu na Paraíba no iní-

cio do século XX e que se destacou por sua escrita em contos e poemas, como também pelos enfrentamentos diante da vida, por paixões avassaladoras, provocando instabilidades, inseguranças quanto “[...] aos modos de ser masculino e feminino”. (BURITI, 2000, p. 4). Os entrecruzamentos de si se anunciam e se enroscam em realidades maiores pretendendo dar sentido a este texto.

A escrita de si: Anayde por Anayde

Como apresentar alguém? Esta é uma pergunta necessária quando se pretende compreender o outro, principalmente, quando não existe a possibilidade de ele apresentar-se. Somos aquilo que deixamos transparecer ou que permitimos ser mostrado? A narrativa da pesquisa consegue apreender o que o outro foi ou quais intenções o moveram para fazer o que fez?

No cenário cultural da Semana da Arte Moderna, Anayde Beiriz esteve entre as primeiras mulheres do Brasil e da Paraíba que aderiram, em suas poesias, contos e crônicas, ao modernismo. Suas características antropofágicas expressaram um tema ligado ao cotidiano vivido pelas mulheres da época: o casamento.

Nasci
 Nasceu
 Cresceu
 Namorou
 Noivou
 Casou
 Noite nupcial
 As telhas viram tudo
 Se as moças fossem telhas não se casariam [...]
 (BEIRIZ, 1922 apud JOFFILY, 1980, p. 15).

A única certeza que pretendemos trazer nesta análise é a certeza da impossibilidade de um objeto ser completamente conhecido: de Anayde Beiriz ser totalmente entendida. Como qualquer ser humano mergulhado em suas contradições e incertezas buscamos compreendê-la na trama da vida, através dos vestígios encontrados em sua escrita, daquilo que ela mesma quis deixar-se saber e aparecer. Quem foi Anayde? Perguntou cada discurso que a (re)construiu para, logo em seguida, desfazer-se, esvair-se e, lá na frente, tornar a (re)construir outro... A “feminista” ou a “professora”? A “meretriz”, segundo certos discursos da sua época? Uma moça comum, quase garota, para a época e a idade?

Optamos por olhar Anayde, vê-la passar pelas ruas de João Pessoa, pelos salões e saraus pensando a vida poeticamente no romântico e no trágico que a compuseram, e, sobretudo, através dos diversos espelhos nos quais ela se viu: uma amante da poesia expressando os sentimentos, buscando o encontro dos extremos, da infinita felicidade... a fatalidade, a morte, características de sua escrita pelas tintas do que poder-se-ia facilmente nomear de contradição, como em resposta ao *Diário*. Neste, ao responder sobre o que pensava do casamento, expôs: *a escravidão do amor para um só destino: a prosaica descendência*; ou sobre o seu ideal (como qualquer moçoila da sua época): *casar-me com ele*. Em respostas diferenciadas das demais, destacamos: O que te desanima? *A certeza de envelhecer. O amor é um evangelho, que entender já não pode o coração de um velho*. Nesta pergunta a maioria das moças respondeu: *nada*. Outra pergunta: A quem dedicas o teu maior afeto? *A mim mesma*. A maior parte das moças respondeu à minha mãe. As semelhanças das respostas das amigas estão relacionadas ao amor: *Qual o teu melhor pensamento?* Ao que ela responde, *um amor que se*

faz saudade. Mas o trágico se instala em alguns dos seus escritos, e no *Diário* não é diferente: *O que maldizes da vida? A própria vida. O que mais te prende a vida? A incerteza do nada*. (BEIRIZ, 1922, p. 12-15).

Um tempo em que as mulheres, símbolos da Nação, deveriam ser sadias mental e fisicamente, aconselhadas e orientadas nos diversos espaços sociais, “[...] a serem pacatas, silenciosas e introspectas”. (BURITI, 2000, p. 1-2). As identidades de Anayde foram forjadas em discursos e espaços de poder-saber múltiplos: a família, os amigos, os movimentos feministas e a imprensa.

Seria apenas mais uma moça inteligente, uma professora? Também, mas, muitas vezes, desfez os laços e as inocentes tranças do cabelo: quis uma trajetória à *la garçon*, mesmo quando parte da sociedade a queria como a jovem marcada por ter sido a amante de João Dantas, homem bem mais velho do que ela, moça que não despertaria tanto interesse público se não fosse pelo envolvimento amoroso com esse homem, que viria a ser considerado “algoz” do então Presidente do estado, João Pessoa – o que, ironicamente, significava uma negação ou o apagamento da *Anayde por ela mesma*.

Nascida na Cidade da Parahyba, capital do estado da Parahyba do Norte, em 18 de fevereiro de 1905, anos antes do significativo decreto de número 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, que instituiu o voto feminino, foi educada sob a inspiração dos preceitos morais e dos discursos em prol da criação de um Estado nacional, em um Brasil que se movimentava sob a égide da modernização. No campo econômico, viveu a efervescência transformadora e contraditória do Estado Novo. Os discursos da época, as revistas e jornais pedagógicos, as teses apresentadas em eventos educacionais no Bra-

sil e na Paraíba na promoção de manifestações patrióticas, cívicas e nacionalistas reforçadas pelos meios de comunicação e pelos livros didáticos indicaram a dinâmica de “[...] um corpo marcado pelos discursos que circularam nos anos 20 (Século XX) paraibanos e que contribuíram para formar identidades em Anayde”. (BURITI, 2000, p. 1-2).

Ao se tornar educadora, viveu um tempo de crença nas mudanças dos movimentos modernistas da *Belle Epoque* e a *Art Nouveau*, da Semana de Arte Moderna, do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e neorrealismo do Cinema Novo no Brasil. Pelas frestas da vida em sociedade entravam os ares da modernidade através dos noticiosos do rádio, das exposições, do teatro, da literatura, da arte, enfim. (QUEIROGA; SENA, 2011).

Era uma moça religiosa, católica, que lecionava na vila dos pescadores em Cabedelo e que sempre se destacou nos estudos, formando-se na Escola Normal em 1922, aos 17 anos. Romântica, Anayde Beiriz acreditava no amor absoluto “[...] mais forte que as leis da vida e da própria natureza”; tinha como referencial Olavo Bilac, de quem desejava um ‘beijo eterno’”. (1922, p. 2).

Apagar Anayde, em discursos legitimados socialmente, se fez colocando em sua boca de poetisa palavras não ditas, coisas que ela parecia querer superar, atravessar: a existência submissa a um homem como de tantas mulheres que viveram na mesma época que ela. O enlace amoroso com João Dantas, que assassinou o Presidente João Pessoa, parece ter levado junto com ele uma Anayde, múltiplas Anaydes; a morte, afinal, foi o acontecimento que culminou com a produção dos vários discursos rumorosos desqualificadores da sua vida. Quem irá dizer que ela foi isso ou aquilo? Se ninguém é um só, se todos somos o resultado da fabricação de

invenção por múltiplos discursos produzidos, inclusive, por nós, quem sabe não fosse nada do que disseram sobre ela, seria então grandiosa ou tão somente Anayde Beiriz. Assim... como no fragmento abaixo:

[...] de todos os sentimentos, que desabrocham, como as flores, em o extenso jardim da vida, entrelaçadas umas, odorosas outras, umas simples, ingenuas, modestas, outras ostentando beleza, vaidade, imponência...um, sem duvida, é a synthese de a toda nobreza do sentimento humano! (JORNAL DAS MOÇAS, 1923, p. 9).

Uma mulher crítica do seu tempo: livre, dona de si, senhora das próprias vontades

“O leve prazer geral – que parece ter sido o tom em que vivo ou vivia – talvez viesse de que o mundo não era meu: eu podia usufruí-lo. Assim como também aos homens eu não os havia feito meus, e podia então admirá-los e sinceramente amá-los, como se ama sem egoísmos, como se ama uma ideia”.

(LISPECTOR, 1964, p. 20)

Todas as Anaydes existiram, todos estes corpos tiveram um nome e uma identidade. É assim que Anayde tem sido traduzida pelos discursos da imprensa: uma mulher que viveu de modo radicalmente diferente do comportamento esperado e desejado para as moçoilas do seu tempo, o que coincide com o que a poetisa modernista pensava ao narrar sobre si: era livre, dona de si, senhora de suas próprias vontades? Anayde era filha de Maria Augusta de Azevedo e José da Costa Beiriz. Nasceu na antiga capital da Parahyba em 18

de fevereiro de 1905 e morreu no dia 22 de outubro durante o período da chamada Revolução de 30, após o assassinato de João Dantas, na Casa de Detenção na cidade de Recife. Perseguida, ingeriu uma grande quantidade de veneno. Foi sepultada no Cemitério Santo Amaro, em Recife.

Anayde foi uma mulher avançada para a época em que viveu, porquanto se distanciou completamente dos moldes tradicionais e institucionais de se pensar o papel feminino. Era uma moça de família humilde, que se destacou pelo culto à leitura e à escrita e por ser uma intelectual aberta às inovações do Grupo Modernista de São Paulo que se concentrava em torno da *Revista Festa*⁵, criada em 1920, em defesa das artes.

A reestruturação cultural proposta pela Semana da Arte Moderna de 1922⁶ a atraiu, sobretudo, através dos poemas que escreveu. A bela poetisa e professora frequentava os saraus literários – uma forma de entretenimento daquela época – que eram apreciados pelas elites econômicas da cidade e promovidos na casa de um médico. Neste espaço, destacava-se como autora de contos e poemas futuristas, declamados entre intelectuais, o que causava grande impacto na sociedade, por sua forma e pelo conteúdo de denúncia ao condicionamento a que eram submetidas as mulheres que viviam submetidas aos ditames morais e patriarcais.

Com apenas 17 anos, foi diplomada pela Escola Normal, no ano de 1922. Era a primeira professora – e a poetisa –

⁵ Revista modernista que existiu nas décadas de 1920 e 1930. Idealizada por Tasso da Silveira, entre os anos de 1895 e 1968, foi fundada no Rio de Janeiro e apresentava alternativas ao entendimento sobre a modernidade.

⁶ Ocorreu em São Paulo, no ano de 1922, nos dias 11 a 18 de fevereiro, no Teatro Municipal da cidade. O evento ocorreu em cinco dias. Em cada dia da semana foi trabalhado um aspecto cultural: pintura, escultura, poesia, literatura e música. Esse evento marcou o início do modernismo no Brasil e tornou-se referência cultural do século XX.

mais jovem de sua turma. Teve como única chance lecionar na Vila dos Pescadores em Cabedelo, pois:

A sociedade da época estava ainda muito ligada aos padrões machistas, carregando consigo ideias do período colonial, encontrando-se dividida entre escravos e latifundiários. Essa mesma sociedade era inimiga do trabalho fora do lar para a mulher e também não aceitava direitos iguais entre os sexos, em diversos segmentos sociais. O que restava para a mulher, portanto, era a costura, os bordados e outros serviços domésticos. Quando era de família rica, podia estudar o magistério para ser professora primária. (SILVA, 2016, p. 125).

Não foi fácil para ela viver em uma sociedade cujos padrões rejeitavam a ideia de que a mulher fosse independente financeira e intelectualmente e que discordasse do que era culturalmente imposto para uma jovem. A cartografia que marca e deixa suas marcas na Parahyba do Norte teve seu desenho definido, sobretudo, pela política, pelas influências culturais com os ares do Movimento Modernista de um lado; de outro, os discursos de moralização e de higienização do corpo social. Anayde viveu e morreu sob esses fluxos de acontecimentos:

[...] em seu corpo marcas de transgressão, através de falas, de roupas extravagantes, de decotes arrojados, produzindo textos que mostram sua insatisfação quanto ao projeto de vida que a família tradicional-oligárquica reservou para a figura da mulher e que foi corroborada pelas escolas de formação de professor. (BURITI, 2000, p. 1- 2).

Ao longo da história, vimos surgirem grandes mulheres que deixaram o seu legado de luta e resistência à moral patriarcal e burguesa, seja na luta pelo voto feminino, seja no corte de cabelo ou por se recusarem a casar e ter filhos, enfim, atitudes aparentemente simples, mas que repercutiram no tempo em que viveram.

Durante a década de 20, o Brasil passou por uma série de mudanças que, pouco a pouco, chegaram a Parahyba do Norte e à Anayde Beiriz que se destacava como uma moça avançada, com atitudes e pensamentos que questionavam o seu tempo e quebravam padrões impostos pela sociedade paraibana. E, por isso, as mulheres feministas tomaram-na como uma revolucionária, um ícone dos movimentos de luta pelos direitos das mulheres não só na Paraíba, mas em todo o Brasil pelos comportamentos que expunha e por defender abertamente a liberdade de pensamento, emancipação e autonomia feminina, como a descrevem membros da família Beiriz:

Era tão livre
 Como um passarinho
 Que fora do ninho
 Põe-se a voar
 Sem “pouso” certo
 A seguir os ventos
 Na imensidão do mar.
 Bela morena sedenta de beijos
 Fez-se mulher apaixonadamente
 No coração tantos anseios
 Janela aberta... para novos tempos
 Anayde a tua saga
 Não foi em vão
 Pobre menina triste
 Pecado é não saber amar

Alma sensível, espírito guerreiro
 Das lutas nunca se apartou
 Nas malhas do silêncio
 Plantando sementes
 Morrendo em cada instância
 Por ser mais que uma só.
 (Maria da Penha Beiriz Carneiro)⁷

A história de Anayde Beiriz, conforme relatamos, causou furor, revolta e alguns processos na justiça. A forma como se contou e recontou a sua vida produziu uma memória de Anayde como se fosse uma mulher despuorada; atribuindo-a um modo de viver escrachado, considerado inadequado pelas famílias burguesas e patriarcais do período, produzindo discursos em que a figura de Anayde era referida como uma devassa, sem preceitos morais e – apenas – a amante do advogado João Dantas. Uma “Anayde Beiriz safadinha. Quem ela pensa que é? É uma depravada, a rapariga de João Dantas”.⁸ O filme de Tizuka Yamasaki provocou polêmicas por causa das cenas de nudez e dos gestos obscenos gerando grandes constrangimentos para a família Beiriz.

O filme é uma representação ou um retrato avançado do que se disse sobre o comportamento de Anayde à época. São cenas completamente desvinculadas do que foi a sua história, que contradizem os vários relatos escritos por seus amigos e familiares, que a descrevem como uma moça tranquila e querida por todos que a cercavam.

7 Poema musicado de Maria da Penha Beiriz Carneiro, sobrinha de Anayde Beiriz. Arquivo particular de Ialmita Grissi Beiriz, sua sobrinha neta.

8 Trecho extraído das primeiras cenas do filme Parahyba, Mulher Macho, de Tizuka Yamasaki. Muitos dos seus amigos e familiares criticaram severamente o filme, pois, segundo eles, destruiu a imagem de Anayde Beiriz, e isso ainda repercutiu nos dias atuais.

Considerações finais

Termos falado da Anayde mulher e escritora possibilitou compreender a construção de sua identidade e de sua vida, mas muito pouco sobre a sua prática docente em um tempo e espaço específicos de relações de saber pré-estabelecidos pelo poder vigente. Para tanto, definimos o lugar social de Anayde segundo as narrativas presentes em documentos da época, através das memórias da sociedade nacional, mas, sobretudo, paraibana. Também fizemos uso da rememoração realizada no teatro e no cinema que se transformaram em armas de lutas, de produção de outras verdades discursivas sobre a mulher/poetisa/educadora que apresentamos aos leitores neste texto.

Trazer a memória de Anayde Beiriz é contar uma parte da história da Paraíba, das mulheres, das questões das diferenças impostas a este gênero, é reconstruir um tempo em diversos aspectos: cultural, político, social, histórico. Ou seja, narrar a vida desta personagem significou construir uma (re) leitura da época e sociedade em que Anayde Beiriz viveu, experienciou e morreu.

Referências

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Bassanezi Carla. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

BURITI, Iranilson. Rebolando com o magistério: o professor e as relações de gênero no período modernista: um estudo de caso sobre Anayde Beiriz. In: *MNEME: Revista de Humanidades*, Rio Grande do Norte, v.1, 2000.

COSTA, Maria J. F. F. da A.; SHENA, Denílson R.; SCHMIDT, Maria A. Brasília (Orgs.). MEC. *I conferência nacional de educação*. Curitiba: INEP, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JOFFILY, José. *Anayde Beiriz, Paixão e Morte na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas (CBAG), 1980.

MARTINS, Amélia de R. Uma palavra de atualidade. COSTA, Maria J. F. F. da A.; SHENA, Denílson R.; SCHMIDT, Maria A. Brasília (Orgs.). MEC. *I conferência nacional de educação*. Curitiba: INEP, 1997.

QUEIROGA, Maria do S. N. SENA, Fabiana. Infância e disciplinamento: as lições de dona Nenê e a educação em Pombal. In: MACHADO, Charliton, J. dos S.; NUNES, Maria L. da S. (Org.) *Educação e educadoras na Paraíba do Século XX: práticas, leituras e representações*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, p. 23-37.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.) *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Aureni Maria da. Anayde Beiriz: uma mulher moderna numa Paraíba antiga. In: *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v.16, n.1, p.117-135, 2016.

Arquivo Pessoal

BEIRIZ, Anayde da Costa. *Diário de Recordações*. Parahyba do Norte, 1922.

Filmografia

PARAHYBA, Mulher Macho. Direção de Tizuka Yamasaki. Rio de Janeiro: EMBRAFILME, 1983, 1 filme (87 min), VHS, son., color.; 35 mm.

Jornais

GRAVE perigo. *A Imprensa*, Rio de Janeiro, ano 12, n. 57, 18 mar. 1915, p. 1.

JORNAL das moças, Rio de Janeiro, 30 ago. 1923, p. 9.

Teatro

ANAYDE. Paulo Vieira, 1992.

ENTRE LUZES E SOMBRAS AUTOBIOGRÁFICAS NA ESCRITA DE LÚCIA BRAGA

MARINA BLANK

Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (PPGS/ UFPB). Mestra em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da mesma universidade (PPGA/ UFPB). Cientista Social formada pela Universidade de São Paulo (FFLCH/ USP).

E-mail: marina.blankvs@gmail.com

MARIA JANILMA PEREIRA NOGUEIRA

Doutoranda no programa de Pós-graduação em sociologia (UFPB). Bacharela em Ciências Sociais e mestra em Sociologia (UFPB). Especialista em História Cultural (UEPB). Atua como colaboradora na equipe de produção do projeto Liberdade, Igualdade e Sororidade (LIS).

E-mail: maria.janilma1@gmail.com

“A todos que estimularam em mim a energia de **viver** e o desejo de **contar**”

(BRAGA, 1996, p. 5)



autobiografia de Lúcia Navarro Braga, publicada em 1996, *Tempo de viver, tempo de contar*, nos convida desde o título a pensar sobre a escrita biográfica de si. Já nos agradecimentos a autora destaca mais uma vez “viver” e “contar”, um desejo de construção de sua história e de própria imagem, como mulher, política e cidadã. A proposta deste artigo é refletir sobre a narrativa que Lúcia Braga constrói de si como sujeito biográfico, analisando falas, silêncios, luzes e sombras da obra.

Alinhavando contrastes em retalhos

“Sabores amargos” iniciam a narrativa. No prefácio “Minhas razões”, a autora coloca que o processo de materializar seu livro era um processo de catarse, deixando as recordações fluírem livres, “naturais”. A naturalidade, assim como a imparcialidade, como veremos mais adiante no relato, são tentativas dentro da autobiografia, mas impossíveis. Apesar da autora afirmar que se coloca “sem artifícios”, toda a escrita é um artifício, a narrativa pode até realmente não ter intenções literárias, mas não é espontânea, assim como também não o é o próprio viver. Declara que seu desejo

foi somente “[...] contar a sua história com muita emoção” (BRAGA, 1996, p. 13), mas veremos que há uma clara tentativa de “fazer justiça” à sua trajetória política e de seu marido, Wilson Braga.

O sabor mais amargo, que está presente do início ao final do livro, foi o acidente com sua filha Patrícia, que a deixou em coma e quase totalmente paralisada. Os contrastes que Lúcia aponta são “luzes e sombras, risos e lágrimas”, momentos muito tristes em sua vida que seguem os felizes. Aqui, vamos mostrar também as luzes e as sombras da escrita autobiográfica, o que se escolhe destacar, o que se escolhe ocultar. Lúcia conta que teve uma premonição que essa “desgraça” iria acontecer na vida da família, em um momento de felicidade espiritual, como católica da renovação carismática. Cita seu primeiro mandato como deputada federal, em 1987, ao contar sobre a tragédia do acidente de Patrícia. Escrever é “[...] escavar fundo o nosso íntimo” (BRAGA, 1996, p. 19), a fé a sustentou.

Para introduzir seu filho Marcelo, a autora conta um caso anedótico que demonstra seu talento como ator, talento este não aproveitado, como o da mãe. Sua vocação como atriz foi interrompida pelo machismo do marido, na época ainda namorado, que não a permitiu aceitar o convite para o Teatro do Estudante.

Marcelo, mais velho, sentiu ciúme quando a irmã Patrícia chegou na família, este sentimento foi o mesmo que Lúcia sentiu quando sua prima mais nova entrou na família, assim dá um salto para trás no passado e começa a narrar seu nascimento e infância. Cresceu no casarão do avô, criada pelas tias, muito religiosas. Sua mãe biológica não teve coragem de demonstrar publicamente que havia mantido relações sexuais com o marido “[...] sob as bênçãos de Deus e

da Santa Madre Igreja” (BRAGA, 1996, p. 22), aos 45 anos, por isso sua tia Amanda, chamada por ela de Mamandinha, foi sua “mamãe” carinhosa. Lúcia conta que teve uma infância feliz, com suas bonecas de pano, sem grandes luxos. Narra histórias com suas tias, que demonstram a religião como forte elemento em sua criação, estudando em colégio de freiras, como também das brincadeiras com as suas primas, e certa proximidade com o pai, mãe, irmãs e irmãos.

Seus relatos sobre a família trazem muitos nomes de pessoas ligadas a eventos políticos. Seu pai, juiz simples e ético, acabou perseguido politicamente. Seu avô era amigo de figuras ilustres da política paraibana, como o Presidente Epitácio Pessoa, mas não apoiou João Pessoa, o que lhe custou um estigma que se estendeu ao pai de Lúcia, um obstáculo na sua ascensão na carreira de magistrado. Esta mistura de política e memórias da infância mostram como este assunto lhe parecia “natural”, pois ela foi criada em uma casa de família pública, herdando a política não só pelo casamento. A história da família e a história da cidade se mesclam, como a Revolução de 30 e sua tia afastando “à bala” a “algazarra” liberal. Comenta rapidamente sobre uma grande diversidade de parentes, sempre fazendo ligações de relações de afinidade, casamento, amizade e profissão.

É com saudosismo que a autora relembra sua juventude, “[...] a maturidade e o começo da velhice nos deixam saudosistas. Passamos a viver um pouco mais do passado” (BRAGA, 1996, p. 29). Conta da biblioteca da família e de como conhecia desde pequena William Shakespeare assim como Monteiro Lobato, do gosto por música erudita que aprendeu a apreciar e de compreender o idioma francês com a tia ainda bem jovem. Mais um contraste: “lado infantil” e “gosto precoce pelas coisas sérias” (BRAGA, 1996, p. 34). O

moralismo e rigidez da educação das tias deixaram-na tímida, característica que repete sobre si em vários momentos ao longo da narrativa, sua reeducação para fazer discursos, aparecer na televisão, ser uma figura pública, foi um processo de adequação e contradições internas.

Conta de forma até divertida sobre os primeiros amores, “[...] poucos e ingênuos” (BRAGA, 1996, p. 44). Tímida, muda, só sorria. Algumas amigas seguem na narrativa desde a infância até os cargos políticos na vida adulta pública, como Yolanda Fernandes e Germana Abath. Brincavam nas calçadas do Tribunal Regional Eleitoral, na Praça João Pessoa e na Lagoa. Há um “[...] toque de romantismo daqueles anos dourados” (BRAGA, 1996 p. 47) e suas recordações da adolescência. Poucas amizades conseguiu preservar, incorporando-as ao seu destino. Reflete sobre a sua própria análise, apontando certo ponto melancólico, mas que também é positivo, deixa marcas, cada pessoa é “[...] um pedaço em nossas vidas” (BRAGA, 1996, p. 48). Conta sem grandes ocultações sobre um episódio com o irmão alcoólatra e amiga Germana que era um segredo que Lúcia guardava por vergonha, mas nas páginas de suas recordações perde com o distanciamento do tempo as sete chaves que o trancavam.

No colegial, destacava-se por suas notas, uma boa aluna. Seu irmão tenente do exército custeou seus estudos, a família não tinha recursos suficientes, a ele a autora demonstra grande carinho e gratidão. Lúcia opta por, mais que narrar eventos detalhados, citar diversas pessoas e casos curtos, acompanhados por impressões gerais e sentimentos pelas pessoas citadas, sempre as posicionando em uma rede de relações.

Optou pelo curso de Serviço Social pelo exemplo da “mamãe”, tia Amanda, muito caridosa. Não sabia nada sobre

luta de classes, injustiça social, sua visão do social era a vivência com a tia que compartilhava o pouco que tinha com os mais pobres, ouvia suas angústias e dava conforto com uma palavra amiga. O curso trouxe o sentido ideológico “[...] que transforma vidas” (BRAGA, 1996 p. 52), principalmente a parte prática, levando-a a um compromisso com a luta por uma “sociedade mais justa e humana” (BRAGA, 1996, p. 52). Em seu idealismo jovem, participava da experiência de base. Sua vocação era o compromisso com o social, aponta Lúcia.

Conheceu Wilson Braga, deputado estadual e militante da União Nacional dos Estudantes – UNE, em uma festa universitária. Ela, “[...] egressa de colégio de freiras, menina pobre, mas com formação burguesa” (BRAGA, 1996, p. 53), pertencia à Juventude Universitária Católica. Como se unir a um comunista? No final do curso de Serviço Social foi entrando em contato com novas vivências, novas leituras, discussões de autores clássicos do Socialismo. Começou também a adentrar um plano de justiça social na Igreja. Seu longo namoro com Wilson viu acontecer uma inversão, ela cada vez mais engajada na justiça social, ele passando a adotar um comportamento conservador. Ao assumir como deputado federal do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB ingressou, posteriormente, na Aliança Renovadora Nacional – ARENA, para seu desgosto, conforme as mudanças da época e as circunstâncias políticas. As divergências ideológicas não impediram o casamento do casal apaixonado.

O machismo de seu marido a fez sair de seu trabalho voluntário no Sanatório Clementino Braga, pois ele tinha medo da tuberculose e ciúme do tempo dedicado. Entre o Hospital e o casamento, Lúcia escolheu o casamento. Da mesma forma, apesar de não concordar com a política partidária conservadora, entre a política de esquerda e o casa-

mento, Lúcia escolheu o casamento. As posições políticas do marido, distantes de suas raízes socialistas e de seu pensamento ideológico, constrangiam Lúcia Braga. Em Brasília, fizeram um pacto: em um clima de respeito mútuo, cada um conviveria com pessoas afins com as ideias de cada um. Por seus ideais da época da UNE e o perigo da doutrinação socialista da esposa, Wilson passou por desconfianças do partido. Lúcia reprimiu o desejo de participação pública de resistência cívica ao golpe militar pela posição partidária do marido. Wilson ainda mantinha posicionamentos democratas, para orgulho de sua esposa. Lúcia destaca a insegurança como constante no período ditatorial.

Leitores e eleitores

Apesar de, no primeiro texto do prefácio, Francisco Pereira da Nóbrega escrever que no livro *Tempo de viver, tempo de contar* Lúcia Braga “[...] procura leitores – não eleitores” (BRAGA, 1996, p. 9), a segunda parte do livro (“O compromisso com o social”) tem um tom de balanço positivo da atuação política da autora como pessoa pública e esposa de Wilson Braga, além do governo do marido.

Lúcia conta sobre a trajetória da família que sai de Brasília, decisão do marido que ela questiona, mas, com aversão, enxuga as lágrimas e volta para João Pessoa para que o marido pudesse concorrer ao governo. Ela nunca gostou de receber e nem de fazer corte, pois tinha receio que tivesse um impacto negativo na personalidade das crianças o pai ser Governador, um poder transitório, mas nunca foram deslumbrados. A autora não era filiada a nenhum partido político, de modo que quando começou a encontrar sua voz nos palanques da eleição do marido formou um grupo

grande de mulheres, o Movimento de Ação Feminina. Como esposa do governador, concretizou um desejo antigo, desde as leituras socialistas da faculdade, o compromisso de trabalhar junto à periferia. Ocupou o importante cargo de presidente da Fundação Social do Trabalho – FUNSAT. Destaca ao longo de toda essa parte do livro importantes trabalhos de base que desenvolveu à frente da FUNSAT, inovando com a filosofia de desenvolvimento comunitário e humanização das favelas.

Quando a amiga Eva Therezinha, professora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, que ajudou a colocar no papel as ideias sobre a FUNSAT, questionou a não radicalização de esquerda. Lúcia, a autora, coloca o fato de que isso destruiria seu casamento, afirmando que “[...] na Paraíba há um componente cultural machista muito forte e desejo paz com o meu marido” (BRAGA, 1996, p 78), mais uma vez, protegendo seu casamento à custa de sua posição ideológica.

Dos projetos da FUNSAT, Lúcia fala sobre seu amor e dedicação, cita uma enorme equipe e a máxima socialista: “a cada um conforme a sua necessidade, de cada um conforme a sua capacidade”, ideia base dos mutirões, que acabaram se tornando um programa nacional. Lúcia se defende das críticas ao programa, como humana, salientando que cometeria erros, mas jamais se apropriaria indevidamente de dinheiro público, como foi acusada. Ao longo do livro, a autora repetirá que o jornal *Correio da Paraíba* sempre fez campanha de difamação de seu nome e de sua família, com calúnias. Acusada de assistencialista, Lúcia fala sobre formas que tentou amenizar a fome do povo, gerar trabalho e renda, além de conscientizar a população para ter uma visão crítica da realidade.

Sobre sua candidatura, a autora coloca como uma con-

vocação do povo da Paraíba. Eleita em 1986 como deputada constituinte, se mantendo fiel a si mesma e realizando o desejo de servir ao povo. Discordou publicamente do marido, que respeitou seu posicionamento, ao defender a candidatura de Tancredo Neves, seu “gesto de rebeldia”, recebendo o apoio dos filhos e motivo de orgulho. Acabou que a Nova República não correspondeu às expectativas do povo, apesar de ser símbolo de luta pela democracia tão ansiada.

Defende que o marido foi injustiçado em seu governo, tanto Lúcia quanto Wilson têm a consciência do dever cumprido, com todos os projetos de cidadania desenvolvidos, com um rombo financeiro herdado da gestão anterior, destaca que o marido preferiu investir dinheiro do Estado em realização para o bem comum, não propaganda. “[...] somente a história poderá, um dia, fazer justiça a um governante de grande espírito público” (BRAGA, 1996, p.113), essa narrativa de lembranças “espontâneas” também é uma forma de acerto de imagem com a história e legado público.

Castração da liderança feminina: luta e representação

“[...] A caça às bruxas continua em nossos dias” (BRAGA, 1996, p.120), Lúcia inicia a terceira parte do texto introduzindo uma discussão histórica sobre a visão cultural machista que silencia estrategicamente as mulheres, vistas como ameaças à dominação masculina sistemática. Mostra as dificuldades como mulher na vida pública, “[...] face à discriminação e ao preconceito” (BRAGA, 1996, p.117). A representação feminina era muito desigual numericamente, uma vez que as mulheres na Assembleia Nacional Constituinte tinham consciência que somente prevaleceriam “[...] atra-

vés de uma união suprapartidária em favor dos direitos da mulher” (BRAGA, 1996, p.121). A eleição, em 1986, de Lúcia Braga trouxe a ela a oportunidade de autoafirmação, não mais precisaria reprimir suas convicções ideológicas, não teria mais que se limitar face aos compromissos partidários do marido. Foi eleita pelo Partido da Frente Liberal – PFL, mas obedecendo à sua consciência, diversas vezes votou em desacordo com o partido, tendo grande respeito aos partidos de esquerda e das colegas mulheres constituintes. Seus posicionamentos eram respeitados, inclusive, conta que seu marido admirava sua postura.

Depois do acidente da filha Patrícia, em 1988, desistiu da candidatura à prefeitura de João Pessoa, conta sobre a comção de toda Paraíba. Seu marido a substituiu e venceu. Sobre as derrotas políticas e acusações da oposição, escreve que não deseja se reportar “[...] certas reminiscências amargas”, que as anotações “[...] não têm o caráter de cobrança, antes o desejo de registrar fatos, com imparcialidade” (BRAGA, 1996, p.133), mas será possível imparcialidade em uma narrativa sobre si? Destaca decepções com ingratidão de “amizades”, colocando a lealdade como qualidade fundamental para a pessoa pública. Resume sua trajetória política como coerente, ética, fiel a si e a sua ideologia acima de interesses pessoais.

Tempo de viver é tempo de contar: reflexões sobre a escrita autobiográfica

Pensamos que para falar de “autobiografia” tem-se inicialmente que falar de “biografia”. Nesse sentido, observamos que durante um período as análises históricas tinham como foco as grandes estruturas sociais, o indivíduo não era

visto de maneira relevante, com capacidade de explicação da realidade, ou seja, do contexto no qual estava inserido. Isso perdurou no campo acadêmico até, aproximadamente, a década de 1960, até aí as biografias possuíam uma conotação mais idealista do que propriamente um rigor científico. A estudiosa Vavy Pacheco Borges (2006) comenta que o indivíduo representa o mais real das realidades e que estava perdido por entre a história das classes ou das estruturas.

Escrever uma biografia não é simplesmente escrever sobre o outro – “[...] esmiuçar o percurso de uma vida” (BORGES, 2006, p. 211) –, mas escrever sobre si, porque no momento que o biógrafo escolhe seu objeto de pesquisa (sujeito biografado) ele já destaca seu interesse em algo, relegando outras possíveis possibilidades. Portanto, consideramos que biografar também é autobiografar-se. É colocar no objeto e em sua paixão (alertamos para o cuidado com essa paixão) por ele, algo de si. “[...] a biografia [portanto] é um casamento, pois é de uma longa intimidade [com o sujeito biografado] que nasce uma biografia” (ORIEUX, 1986 apud BORGES, 2006, p. 215).

As melhores biografias, segundo Borges, são aquelas onde o autor não se esconde. Construir uma biografia é, sobretudo, construir um objeto. Salientamos que na construção desse objeto algumas facetas do biografado poderão ser relegadas, justamente, porque é impossível uma narrativa abarcar um sujeito na sua totalidade, por mais simples que este sujeito se apresente.

O sujeito está sempre em movimento e pode demonstrar diversas possibilidades que ajudem a entender a realidade social, histórica e política na qual ele está inserido. Focar no indivíduo é ter um caminho para compreender o movimento da vida, enquanto que focar apenas no contexto

é dar uma visão fechada das coisas não permitindo maiores análises.

É preciso ressaltar que os sujeitos, mesmo vivendo em um mesmo tempo histórico vivenciam essa época de maneira diferente, o que denota que essas experiências não são uniformes. Desta forma, pensar o tempo vivido é, inevitavelmente, traduzir as experiências do sujeito.

Se biografar é relatar, estudar, destacar um sujeito em específico apresentando a partir da narrativa de vida as suas tramas e dramas sociais, históricos e políticos de um tempo, autobiografar é escrever e perceber a si mesmo.

No caminho autobiográfico o sujeito que escreve sobre si apresenta aquilo que ele gostaria que os outros soubessem sobre ele, portanto, assim como na escrita biográfica, a autobiografia carrega interesses peculiares de quem a escreve.

Segundo Cardoso (2009, p. 292) na escrita autobiográfica “[...] as escolhas [sobre o que dizer são] enredadas [...] em relações de poder, que permitem tornar visíveis algumas experiências, ao tempo em que relegam outras ao silêncio e ao esquecimento”. O autobiógrafo constrói o que a autora chama de “verdade autobiográfica”.

A escrita autobiográfica pode se justificar por inúmeros motivos, tais como: [...] instituir uma memória para a posteridade ou construir uma verdade. Apresentar uma confissão, expressar uma justificativa, defender-se, estabelecer um balanço da vida, dotando-a de outro sentido [...] (CARDOSO, 2009, p. 292).

No caso de Lúcia Braga, em seu livro autobiográfico intitulado *Tempo de viver, tempo de contar*, a autora percorre as 163 páginas de texto estabelecendo um balanço de sua vida enquanto mulher, esposa, mãe e política. Nessa trajetória de escrita de si, Lúcia propõe uma verdade; a sua verdade.

Autora de mais dois textos¹ onde se autobiografa, Antônia Lúcia Navarro Braga, contribui para refletirmos sobre a história das mulheres e das relações de gênero na Paraíba e também na região Nordeste. O que se apresenta como algo importante para as ponderações sobre a história das mulheres, que durante muito tempo estiveram à margem das histórias dos homens. As autobiografias de mulheres permitem escrever uma nova história. A história que desvela a maneira “[...] como as mulheres se veem e se dizem” (CARDOSO, 2009, p. 293).

Em *Tempo de viver, tempo de contar* (1996), Lúcia vai construindo sua primeira imagem de si para os leitores. Uma imagem, por vezes, dialética. Quando em determinadas passagens do texto a autora se apresenta à frente de seu tempo. Uma dessas passagens é a de quando se apaixona por seu atual esposo, Wilson Braga:

Recém-egressa de colégio de freiras, menina pobre, mas de formação burguesa, me *arrepia-vam* os arroubos socialistas da minha segunda paixão – Wilson Braga, militante da UNE, presidente da UEE, aos 22 anos já deputado federal, engajado na luta nacionalista do *Petróleo é Nosso*² (BRAGA, 1996, p. 53, grifos no original).

¹ *A casa da Palmeira* (2009) e *Garfes nossas de cada dia e outras histórias* (2002). Salientamos que nosso estudo contempla apenas o primeiro texto da autora, ou seja, *Tempo de viver tempo de contar* (1996). Todos os livros de Lúcia Braga foram publicados pela editora *A União*, em João Pessoa, na Paraíba.

² De 1947 a 1953, o Brasil dividiu-se em entre aqueles que acreditavam que seria melhor o petróleo ser explorado de maneira exclusiva por uma empresa estatal e aqueles que pensavam que a melhor alternativa era colocar as empresas estrangeiras na jogada. Trava-se um debate que invade as ruas do Brasil afora, e representantes do Partido Comunista do Brasil defendem a bandeira nacionalista (monopólio estatal) e lideram uma série de manifestações com o apoio dos estudantes da UNE. Já a grande imprensa defendia os interesses de cunho privatista. Finalmente, em 1953, no governo Vargas,

A autora, mesmo tendo experimentado uma educação conservadora – sendo criada pelas tias, como ela mesma informa –, se apaixonara por um homem de interesses ideológicos diferentes dos seus. Na época, Wilson Braga carregava a bandeira do comunismo, fato que não durou muito tempo.

Tempos mais tarde, Lúcia começa a despertar pelas questões sociais e seu esposo começava a “[...] adotar um comportamento conservador” (BRAGA, 1996, p. 55). A autora informa que mesmo percebendo tais mudanças entre as posições ideológicas dela e dele, não acha que seja motivo suficiente para romper seu relacionamento e casa-se com Wilson Braga em “[...] 7 de outubro de 1961, após quatro anos e meio de carícias e copos d’água” (BRAGA, 1996, p. 56).

É fácil perceber na narrativa de Lúcia Braga aspectos de uma época histórica em que os papéis de gênero eram extremamente arraigados nas cabeças de homens e mulheres, transgredi-los, seria como enfiar um punhal no próprio peito. A autora que anteriormente havia se mostrado à frente de seu tempo – superando posições ideológicas entre ela e seu futuro esposo, cede a exigências de seu trabalho como assistente social, no hospital Clementino Fraga, a quatro meses de seu matrimônio.

É nítida nas páginas do livro de Lúcia Braga sua constante busca na conciliação de papéis ligados a esfera pública e a esfera privada da vida social. Ela, que inicialmente se apresentava com uma visão mais conservadora devido suas raízes familiares de base religiosa, começa a mudar para uma visão mais progressista e os papéis se invertem entre ela e Wilson, que agora demonstrava aderir a ideologia con-

é criada a Petrobrás, assim denotando a autonomia brasileira no campo petrolífero. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/500br/vargas_agosto545.htm>. Acesso: 28 jul. 2018.

servadora, relegando o comunismo que militava anteriormente. Por várias vezes Lúcia precisou tomar a decisão de enfrentar o marido nas suas opiniões e exigências ou apenas resignar-se como uma mulher que é senhora de seu lar e, por isso, capaz de ceder aos “pedidos” do marido.

É no construir da autoimagem que a autora demonstra a importância do gênero autobiográfico no desvelamento da visão das mulheres sobre si. E não podemos deixar de frisar que o momento pessoal pelo qual a personagem está passando diz muito também sobre o momento histórico no qual ela está inserida. Não há como negar que a autoimagem desenhada por Lúcia Braga seja perpassada por relações de poder.

Com certeza Lúcia Braga é uma figura de destaque no campo político paraibano. Ela consegue uma notoriedade neste campo, por vezes, maior que a do seu marido, Wilson, que já era engajado na política há tempos.

De acordo com uma matéria do jornal *O Norte*, veiculada em 25 de novembro de 1982, quando Wilson Braga ganha às eleições ao governo do estado da Paraíba, Lúcia Braga é destaque. O jornal enfoca, sobretudo, o trabalho que a primeira-dama do Estado desenvolveu durante a campanha do marido e que foi capaz de render-lhe a vitória.

O trabalho desenvolvido por Lúcia foi a partir da criação do Movimento de Ação Feminina – MAF, através do qual a esposa de Wilson Braga faz um “chamamento” às mulheres para participarem ativamente da política no estado, o que consideramos um dos primeiros momentos de inserção política feminina na Paraíba, depois do fim da ditadura militar, algo de grande relevância, já que “mulher” e “política” sempre foram encarados como termos que se excluem, como uma antítese social e histórica.

Intitulado como “O nosso trabalho foi mesmo pra valer” a matéria relata, a partir da fala de Lúcia, que o MAF procurou desenvolver nas mulheres da capital e dos interiores paraibanos uma consciência política, “[...] acreditando, portanto, que o MAF foi um dos baluartes da nossa vitória” (BRAGA, 1982, p. 1).

A imagem pública de Lúcia Braga, pensamos, foi construída, segundo relata em seu texto, através de seu trabalho assistencialista. Formada em Serviço Social e esposa de político, se quisesse se envolver no campo político seria através de um trabalho de assistência, posição geralmente ocupada pelas primeiras-damas. É comum quando refletimos sobre as mulheres na política, principalmente, aquelas que adentram esse espaço por via familiar, o que é o caso de nossa personagem, se utilizar de “dotes” femininos como estratégia para montar sua imagem nesse espaço.

Comumente as mulheres se autodenominam portadoras de valores universais que ainda não foram corrompidos pelo lado sujo da política como sinceridade, verdade, sensibilidade etc. utilizando-se disto as candidatas se colocam numa posição que lhes favorece e as tornam capazes os seus adversários do sexo oposto (LIMA, 2011, p. 34).

Somados a esse tipo de estratégia na construção da imagem pública, as mulheres também associam suas imagens no campo político à força e a coragem de terem se “medido” neste meio que sempre foi ocupado pelos homens e assim chamarem a atenção para si ao ponto de conseguirem eleger-se. Consideramos que Lúcia desenvolve tais estratégias políticas.

Considerações finais

Antônia Lúcia Navarro Braga é uma política paraibana que adentrou no espaço político pela principal via de acesso das mulheres, isto é, através da herança familiar. Filha de uma família renomada no estado e casada com Wilson Braga, Lúcia não só consegue penetrar no espaço público da vida social, como também alcança destaque nesse campo.

Em *Tempo de viver, tempo de contar*, Lúcia fala de si, de sua família, o que denota a importância dos familiares na construção de sua identidade. Contudo, sua escrita de si apresenta não apenas o seu universo privado, mas a sua vida pública como política.

Em sua autobiografia, Lúcia Braga, apesar de ser mulher e carregar o estigma de gênero, possui algumas posições divergentes das de seu esposo Wilson no que se refere a certas questões políticas. No entanto, ela é enfática em dizer que, mesmo havendo momentos discordantes, seu objetivo sempre foi manter sua vida privada, seu convívio com o esposo e filhos em situação harmoniosa.

Lúcia casa-se por amor, superando as posições ideológicas existentes entre ela e Wilson. A nosso ver, essa atitude se mostrou “moderna” para uma época em que era muito mais forte o viés machista da sociedade, em que as mulheres deveriam se subjugar ao sexo oposto e assim seguir. À frente de seu tempo em um determinado momento, mas altamente conservadora em outros, assim é Lúcia Braga.

Consideramos que na sua autobiografia, a esposa de Wilson Braga, vai construindo sua autoimagem como alguém que possui desinteresse pelo poder. O fato de ser filha de uma família de renome e esposa de um político nunca a deslumbrou, mesmo quando essa ocupa cargos públicos, as-

sim se define. Talvez essa seja uma necessidade da autora de se mostrar como “gente do povo”.

No entanto, não podemos esquecer de mencionar que no prefácio do seu livro, Francisco Pereira da Nóbrega, prefaciador, é enfático ao dizer que “[...] este livro procura leitores – não eleitores” (1996, p. 9), numa espécie de afirmação de sua escrita enquanto relatos de sua vida apenas. *Tempo de viver, tempo de contar* é publicado em 1996, ano em que Lúcia se lança candidata à prefeitura de capital paraibana, poderia o livro ser não só um relato da sua vida privada e pública, mas uma forma de registrar sua índole, sua moral, alvo de escândalos desde a campanha para o governo da Paraíba em 1994, quando também é derrotada.

As memórias de Lúcia Braga ilustram uma época, um período histórico da Paraíba e do Brasil. Sua narrativa é a de uma mulher que passou por angústias, risos e lágrimas, sempre buscando conciliar os papéis femininos que lhe couberam.

Referências

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKI, Carla Bassanezi (org.) *Fontes históricas*. 2º edição. São Paulo, Editora Contexto, 2006. p. 203-232.

BRAGA, Lúcia Navarro. O Nosso Trabalho foi mesmo pra valer. *O Norte*, João Pessoa, 25 nov. 1982, p. 1.

BRAGA, Lúcia Navarro. *Tempo de Viver, Tempo de Contar*. João Pessoa: A União, 1996.

CARDOSO, Elisangela Barbosa. Relações de gênero e usos do passado na escrita autobiográfica. In: SOIHET, Rachel; ALMEIDA, Maria Regina C. de; AZEVEDO, Cecília; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *Mitos, projetos e práticas: memória e historiografia*. Rio de Janeiro, editora civilização brasileira, 2009. p. 291-309.

EDUCATERRA. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/500br/vargas_agosto545.htm>. Acesso: 28 jul. 2018.

LIMA, Elizabeth Christina de Andrade. *Ensaaios de Antropologia da política*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

ORIEUX, Jean. A arte do biógrafo. In: DUBY, Georges. *História e nova história*. Lisboa: Teorema, 1986.

NARRATIVA DE UMA ACADÊMICA FEMINISTA: DIOMAR DAS GRAÇAS MOTTA

ADENILDA BERTOLDO ALVES DE MORAIS

Pedagoga pela UFPB. Mestre em Educação pela UFPB. Doutoranda em Educação na UFPB.

E-mail: admestrado@gmail.com

Introdução

Este artigo¹ discorre sobre a vida da educadora Diomar das Graças Motta. O objetivo foi visibilizar através da narrativa (auto)biográfica, a inserção dos estudos de gênero na Instituição de Ensino Superior a qual a docente atua.

O texto apresenta a metodologia utilizada, a importância da narrativa e, por fim, a (auto) biografia de Diomar das Graças Motta.

Referencial teórico-metodológico

A escolha da metodologia privilegiada neste artigo deve-se ao fato de que a narrativa (auto) biográfica fornece material rico para a pesquisa, pois “[...] conduz a profusão de temas relacionados a processos identitários; questões de gênero; inserção/inclusão/exclusão social; estresse laboral, estratégias de filiação; modos de aprender; formas de ser[...].” (PASSEGI, 2010, p. 121) e permite o/a pesquisador/a perceber a singularidade do sujeito adquirida socialmente, pois é o social que fornece os meios para a construção dessa singularidade. Possibilita enxergar o seu modo de ser, as outras pessoas ao seu redor e o meio que o circunda (NUNES, 2014).

¹ Recorte da pesquisa de mestrado da autora cujo título: Institucionalização dos estudos de gênero na UFMA: Uma análise da identidade feminista a partir da narrativa de vida.

O interesse em narrativas tem sua origem na *Poética* de Aristóteles e está relacionado à consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007). Nesse despertar de consciência, as narrativas se tornaram um método de pesquisa bastante divulgado nas ciências sociais.

As narrativas se fazem presentes em todo lugar e são consideradas uma forma elementar de comunicação humana e universal, não havendo experiência humana que não possa se expressar na forma de uma narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007).

É através da narrativa que os sujeitos recordam o que aconteceu, sequenciam suas experiências e, encontrando explicações, jogam com os acontecimentos que constroem a vida individual e social. Assim, se reconstroem como sujeitos. Dessa forma, Diomar das Graças Motta contou suas experiências como feminista, sua trajetória profissional e barreiras enfrentadas para introduzir e discutir na academia as questões de gênero.

Segundo Schutz e Bruner (apud JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007, p. 92), “[...] a narração reconstrói ações e o contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator”. Por isso, a importância da experiência de vida da professora universitária, pois apresenta através de sua fala, sua trajetória enquanto estudiosa das questões de gênero.

A seguir, apresento a (auto) biografia da professora Diomar das Graças Motta.

Diomar das Graças Motta²

Diomar Motta tinha 72³ anos na época da entrevista, em 2014. Nasceu em São Luís, capital do estado do Maranhão. Solteira, tem uma filha adotiva. Afrodescendente, original de família pobre, é a quarta filha entre cinco irmãos e quatro irmãs. Diomar Motta foi a única a alcançar o doutorado.

Começou a lecionar aos 13 anos de idade para contribuir no orçamento familiar. Ministrava aulas no turno noturno para empregadas domésticas, preparava adolescentes para exame de admissão e alfabetizava crianças⁴. Aos 18 anos, concluiu o curso Normal.

Em 1968, ingressou no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da então Fundação Universidade do Maranhão, (federalizada em 1979), concluído em 1971. No ano seguinte é aprovada na seleção do primeiro curso de mestrado no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, concluído em 1973. Em 1995, ingressou na primeira turma do Doutorado em Educação, da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, concluído em 2000. Ingressa na carreira docente em 1992, aprovada em primeiro lugar.

² Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade do Maranhão (1968-1971), Mestra em Educação (1972-1973) e Doutora em Educação (1995-2000). Professora associada da Universidade Federal do Maranhão, aposentada desde 26/03/2016; orientadora de Mestrado e Doutorado; fundadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero – GEM-Ge. Primeira professora maranhense, negra a receber a Ordem Nacional do Mérito no Grau de Cavaleiro (2014). Sua produção foca os seguintes temas: Maranhão, Educação, História, Mulher e Feminismo.

³ Entrevista concedida em 28/08/2014.

⁴ Informações retiradas da Revista Profissão Docente (2014b). Disponível em: <www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/890/1107>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Diomar Motta revela que foi criada pela mãe biológica, Carolina Terezila Ferreira Motta, e pela tia paterna, Evarista, a quem chamava “*mãe Vadi*”. Segundo ela:

Porque minha mãe casou muito cedo, aos dezotoito anos. Meu avô era muito rígido. Ela casa, com mais ou menos uma diferença de cinco anos em relação a papai. Logo o que papai faz? Vai buscar sua única irmã, que era empregada doméstica, para poder tomar conta da casa, porque de casa mamãe não sabia nada. Era uma pessoa que saía todo dia: pela manhã, ia à missa e à tarde fazia compras e visitas. Na época de política, andava de comitê em comitê. Ela se dava com todos os políticos. Papai não participava dessas coisas. Embora pensasse que a mudaria, mas ele nunca deu muito jeito em mamãe (risos). Porque era uma pessoa que tinha a liberdade na alma. Só fazia o que queria, mas não era uma pessoa de briga. Mamãe era festeira, boa gente. Quem cuidava e mandava na casa era essa minha tia. Não esqueço: mamãe gostando de rua e mãe Vadi tomando conta da casa. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Sendo criada pela mãe biológica e pela tia, Diomar Motta cresceu num matriarcado que a marcou. Quem tinha voz era primeiro a mãe e a tia, o pai era o último a tomar as decisões: “[...] *Lá em casa era um matriarcado muito forte. Papai era o último a dizer as coisas. E também pouco ele se importava. Elas eram que diziam tudo. Então esse matriarcado me marcou muito.*” (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Fala com amor e admiração da tia que a criou e a adorava. Entre os dez irmãos e irmãs, foi a única que a chamou de mãe, os outros irmãos de Ista, mas jamais tia.

Foi a pessoa que eu mais amei na vida. Tinha uma cabeça à frente do seu tempo. Como ela era mais velha do que papai, ele a obedecia. Ela era tão adiantada, pois me lembro que dizia assim: ‘minha filha, tenha um filho’. Ela nunca disse ‘casa’. ‘Tenha um filho, para eu poder criar enquanto estou viva, enquanto eu posso’. Mamãe não admitia muito esse tipo de conversa. Uma pessoa que morreu com 80 anos, mas com o mundo feminino para ninguém botar defeito. Eu era intocável, porque como fui a única que a chamei de mãe, o resto a respeitava, principalmente quando dizia: ‘não toca nela, por causa disto... Ninguém me tocava. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Foi de seu pai o estímulo para estudar. Ele pretendia, ao falecer, não deixar herança para a esposa nem para filhos e filhas: “[...] *porque ele sabia que ia morrer primeiro que mamãe e ao ficar viúva, ele* não deixaria pensão para o outro marido gozar da mulher dele e dos bens da viuvez”. (MOTTA, 2014a, Entrevista). Nem para filhos e filhas, “[...] *assim dizia: ‘Pai só precisa dar duas coisas para filho: Dar a vida, quando o faz, e educação’*” (MOTTA, 2014a, Entrevista). Logo, os estudos seriam sua obrigação. E sua mãe, que lia muito, desde jornais, romances e revistas, corroborava com essa opinião.

Então lá em casa estudar era obrigação. Uma das minhas frustrações era que quando chegava ao final do ano e dizia: passei. Mamãe respondia: ‘é dever e obrigação’. Eu nunca ganhei um presente. Para os últimos filhos ela saía e comprava sorvete. Mas comigo era sempre dever e obrigação. Mamãe dizia: ‘mulher tem que estudar, mulher para casar tem que saber’. Eu estudei tanto e nunca casei (risos). (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Uma das características socioculturalmente atribuídas às mulheres, a vaidade, fora incentivada pela mãe de Diomar Motta, desde sua infância.

Eu era muito engraçadinha. Sempre de laço, porque mamãe era vaidosa. Eu dormia de laço, enfeitada. Para poder tirar o laço, eu tinha que dormir. Porque quando eu acordava, que passava a mão na cabeça e não estava com o laço, abria o berreiro. Mamãe caprichava no enfeite de todos nós. Emperiquitava-nos o tempo todo. Muito laço, muita pulseira. Isso lá em casa era uma coisa terrível! Lá em casa tinha que se arrumar, andar arrumada. E daí até hoje eu não sei andar desarrumada de forma nenhuma! (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Diomar Motta diz que sempre foi curiosa, inconformada com respostas sem explicações. Comenta, também, que não se tornou feminista. Já nasceu feminista. Seu interesse pela temática surge através das leituras da revista *Claudia*. Quando ainda era aluna do curso Normal, em 1960, fez seu primeiro curso sobre mulher.

Eu sempre fui curiosa. Nunca me conformei em se dizer para mim: isso é uma caneta, sem eu ir atrás para saber o que é a caneta, o porquê da caneta e de onde veio. Desde que me entendo por gente, já tinha a concepção feminista. Apesar de não gostar de “etiquetas acadêmicas”. O que eu gosto mesmo é de ser mulher. O meu interesse pelos estudos feministas nasce, em parte, através dos escritos em a ‘Arte de ser mulher’ de Carmem da Silva, na revista Claudia. Li todas as crônicas dela. E o primeiro curso que eu fiz, ainda era aluna do curso Normal. Depois tudo que aparecia

sobre a temática eu fazia. Sempre me preocupava com a mulher que buscava sua independência, tinha personalidade própria e lutava pelo seu espaço. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Contudo, houve um momento em que Diomar Motta recuou. Era a década de 1960. E nesse período, “[...] *as questões feministas não eram bem vistas. Então eu terminei por recuar. Até porque não se falava muito no Maranhão, principalmente, em São Luís*” (MOTTA, 2014a, Entrevista). Esse fato não a impediu de continuar suas leituras feministas.

Quando foi cursar o mestrado em Educação, na Fundação Getúlio Vargas, em 1972, Diomar Motta não teve oportunidade para desenvolver sua dissertação acerca das questões de mulher. O motivo alegado era a falta de orientador/a para essa temática, como se refere:

Quando eu fui fazer o mestrado, fui desestimulada na Fundação Getúlio Vargas. Um machismo muito grande. Disseram que não teria ninguém para me orientar acerca da questão de mulher. “Só no doutorado consegui trabalhar com as questões feministas “Quando eu fui fazer o doutorado, foi a minha grande chance. Durante esse período eu corri muito. Fiz curso de tudo o que havia sobre mulher, mas sempre buscando a questão educacional, que é muito rara. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Sua pesquisa se debruça sobre a identidade da mulher nas instituições escolares, pois acredita que, nesses espaços, elas são invisibilizadas. Afirma que há diversas temáticas relacionadas à mulher, mas mulher em educação é raro. Diz com entusiasmo que o primeiro trabalho acerca de mulher em educação foi o seu, na Universidade Federal do Maranhão.

O que sempre me preocupou foi a identidade da mulher no espaço escolar. No campo educacional parece que ninguém é mulher. E aqui na Universidade, quando eu entrei, as questões da mulher eram só sobre saúde e movimento social. Tanto que quem começa a escrever e então visualizar a mulher em educação sou eu. O primeiro trabalho foi meu. Porque tinha trabalho sobre mulher que plantava cana, mulher que sofria, mulher que apanhava, mulher que brigava, que entrava na política. Mas mulher em educação.... Aqui, na universidade, os estudos começaram por baixo, pelo útero da mulher. A mulher professora não era vista. Sobre esta causa venho lutando até hoje, tentando fazer alguma coisa pelas questões feministas, com mulheres professoras. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Quando regressou do doutorado, na década de 2000, Diomar Motta percebeu que não existia a discussão dos estudos feministas e de gênero no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia da UFMA.

Eu senti que dentro do nosso Departamento não tinha nenhuma atenção para estudos feministas ou para as relações de gênero. Na verdade, quem sai na frente é o Serviço Social, depois a Biblioteconomia. Dentro dos dois Departamentos, ligados à educação era temática que ninguém, mais ninguém falava. Como é que se pode ter um conjunto de cursos responsáveis pela formação docente e não fazer esse tipo de abordagem? É impressionante como as licenciaturas, de um modo geral, não dão atenção para os estudos feministas. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

A temática passou a ser discutida com a implantação do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Mulheres e Relações

de Gênero – GEMGe, criado em 15/02/2002: “[...] *começa timidamente, apenas eu e duas alunas. Convidei todas as professoras, mas só dois meses depois é que entram a Iran de Maria Leitão Nunes e a Kilza Fernanda Moreira de Viveiro.*”. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Na reforma curricular do curso de Pedagogia, Diomar Motta consegue, através de muita luta, incluir uma disciplina optativa sobre mulher e educação. No entanto, a disciplina foi ofertada apenas no período em que ela lecionava.

Eu consegui colocar ‘Educação e mulher’. Mas isso foi um barulho tão grande dentro do Departamento. Gente que nunca tinha feito nada resolveu opinar: ‘pra quê isso? Sem uma leitura sequer sobre a questão. Daí começamos a orientar, começamos a estimular alunas e alunos. A disciplina sempre teve uma procura muito grande por parte das alunas de Pedagogia. Mas na hora que eu me aposentei a disciplina deixou de ser oferecida. Porque sendo optativa, tinha que ter dez pessoas, no mínimo, e o povo não procurava mais. Mas nós continuamos a estimular as meninas para trabalhar com a temática, porém as barreiras têm sido enormes, sobretudo no mestrado em Educação e no Departamento de Educação. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Diomar Motta revela que o GEMGe é que “[...] *tem se sustentado sem haver nenhuma quebra*” (MOTTA, 2014, Entrevista) é o grupo mais estruturado e de maior longevidade no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Fala com entusiasmo dos objetivos, abordagem e pesquisas do grupo:

O objetivo é dar visibilidade à pessoa mulher, realçando o seu protagonismo nas sociedades,

em múltiplas instâncias, ontem e hoje, sobretudo e, principalmente, nos espaços de educação informal e formal. Os/as participantes do grupo são homens e mulheres que se interessam pela temática, tanto da graduação, da pós-graduação, como de instituições públicas e privadas, que trabalham com a educação. Nós buscamos teóricos/as, estudiosos/as das múltiplas áreas, que têm inserido o sujeito mulher em suas produções. Então aqui nós lemos de tudo um pouco, desde que haja mulher no meio. Nós temos pesquisa inserida nacional e internacionalmente, concernente aos estudos feministas, história da educação e relações de gênero. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

O trabalho em equipe busca, através das leituras, o aperfeiçoamento do próprio grupo, sua visibilidade, tanto em termos regional, nacional e internacional, aprimorando a cultura acadêmica e as pesquisas das alunas.

E a vantagem do GEMGe é que as mulheres presentes demonstram que este conhecimento é de grande importância. Não só a nível local, como internacional. Todos e todas sempre estão participando de algum evento. Tem integrantes que atravessam o oceano Atlântico, vão aos países e apresentam seus estudos. E todas são professoras! O salário é deste tamanho. Mas nós todas damos muito valor em nos apresentar. Então é uma visão de mulher que não é cheia de queixumes, pobreza, não posso, não dá. Tudo aqui nós podemos. Basta querermos. Com isto melhoramos a cultura acadêmica, as dissertações e as teses. A nossa finalidade não é que as leituras e as pesquisas se encerrem numa dissertação ou

numa tese de doutorado, mas que vá além disso. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

O GEMGe organiza encontros acadêmicos, como o EMEMCE (Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero no Cotidiano Escolar), que iniciou em caráter regional e atualmente se realiza em caráter internacional. Diomar Motta destaca que esses encontros não têm o devido reconhecimento institucional.

O EMEMCE também tem trabalhado com a interdisciplinaridade. Já estamos preparando o novo EMEMCE, que deverá abordar a intergeracionalidade. Nós queremos registrar que, em todos os encontros, nós nunca tivemos a presença de um reitor. Isso mostra que os reitores aqui “não gostam de mulher”. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Com relação à inserção e ao desenvolvimento dos estudos feministas na Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Diomar Motta declara que ocorrem em “guetos”.

Os estudos feministas aqui na universidade são constituídos por “guetos”. O primeiro gueto foi o de Serviço Social. Hoje em dia parece que em Serviço Social é só Lourdes Leitão quem está trabalhando. O segundo gueto foi o de Ciências Sociais, que é de responsabilidade Sandra Nascimento. Tem uma boa produção, está no doutorado, é quem orienta todo mundo no que concerne à questão de estudos feministas e relações de gênero. Em Educação, temos eu, que comecei e agora já estou de saída. Estou vendo se Iran Nunes fica com essa parte. E o quarto tem Mary Ferreira, da Biblioteconomia, produzindo sobre a mulher na política. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Desde que entrou na UFMA, em 13 de maio de 1977, Diomar Motta conta que nunca viu nenhum candidato a cargos de gestão que se importasse com as questões de gênero. O esforço para sustentar os estudos da mulher e de gênero é de algumas poucas docentes, como ela, que nem aposentada consegue se desligar.

Desde que eu estou aqui, como assessora, a partir dos anos de 1977, eu não vi nenhum reitor, nem plataforma de candidato em que a questão de gênero fosse realçada. Ela i - ne - xis - te. A universidade não tem sexo. Como no Brasil as coisas acontecem de repente, é possível que num dado momento surja alguém. Mas eu não vejo possibilidade. O que nós estamos fazendo é pelo nosso esforço. A universidade não se preocupa, com essa questão. Faz aquele folclorezinho. É como eu disse, são guetos, sem correlação com as demais instâncias. Então mulher em educação é Diomar Motta; Mary Ferreira, cognominada Mary Ferreira Mulher, trata delas no âmbito político; Lourdes Leitão, no âmbito social, e esteve na gestão da Secretaria de Políticas para as Mulheres. Mas termina sendo eu, quase sozinha em educação. E agora como neo aposentada, faço um esforço louco para não estar todos os dias no campus, discutindo sobre a questão, mas mesmo assim vou até ter uma sucessora. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Diomar Motta expõe a precariedade das condições de trabalho e a falta de auxílio ao seu grupo de pesquisa e, por isso, não vislumbra um núcleo que congregue os demais grupos que discutam os estudos feministas e de gênero na UFMA “[...] *eu vejo muito pouca probabilidade. Vejo pelas di-*

ficuldades que enfrentamos. Tanto que o povo morre de rir, devido pedir tanto material, e um dia me deram uma gaveta. Eu fiz a inauguração da gaveta. Eu fiz uma festa com a gaveta”. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

O desejo de Diomar Motta é que a discussão da temática de gênero e estudos feministas em educação na UFMA não seja lembrada apenas em seu nome. Mas afirma que é corriqueira essa ideia no Departamento de Educação:

A minha preocupação é fazer com que os estudos feministas e as relações de gênero no âmbito da educação não sejam o grupo de Diomar Motta. Embora muita gente diga: ‘mulher é coisa de Diomar Motta’. Isso é comum no nosso Departamento. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Desde que regressou do doutorado, sua luta tem sido constante em busca de inserir questões de gênero e, principalmente, formar uma massa crítica para que continue o seu legado.

Espero que nessa massa crítica, exatamente ela, tenha alguém para dar continuidade a esse legado. Todo mundo é meu/ minha/a sucessora, em potencial. E com isso cada um tem procurado se adaptar. Não existe uma imposição para se fazer isso, se fazer aquilo. Cada uma tem se adaptado de acordo com a temática que melhor se identifica, com a centralidade da pessoa mulher. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Em 2014, a presidenta Dilma Rousseff premiou mulheres com a Ordem Nacional do Mérito no Grau de Cavaleiro. O perfil exigido era ser professora normalista que trabalhasse com estudos feministas e de gênero. Do Brasil inteiro, onze

professoras preencheram os requisitos. Entre elas, Diomar Motta.

A solicitação foi enviada para todos os estados. Recaindo a escolha a cargo das universidades públicas. Nas universidades, buscaram quem atendesse aquele perfil. Ela admitiu na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, neste ano só mulheres. O presidente Fernando Henrique, que era professor, durante o seu mandato, só admitiu homens. (MOTTA, 2014a, Entrevista).

Com isso, em conformidade com o Decreto de 18 de março de 2011, Diomar Motta foi a primeira mulher maranhense e negra a receber a comenda!

Considerações finais

Pode-se perceber no relato da docente Diomar das Graças Motta a influência dos estudos feministas em sua vida, quer seja no campo pessoal, quer seja no campo profissional.

O protagonismo e o legado desta professora deve ser visibilizado considerando que: foi a primeira mulher negra a receber a Ordem Nacional do Mérito pela presidenta Dilma Rousseff; conseguiu, apesar das dificuldades, inserir a discussão dos estudos de gênero nos departamentos em que atua e, por fim, seu comprometimento com as causas feministas, a preocupação em dar visibilidade à identidade da mulher educadora e a formação de uma nova geração de acadêmicas feministas.

Referências

JOVCHELOVITCHI Sandra; BAUER Martin V. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-113.

MOTTA, Diomar das Graças. *Diomar das Graças Motta*. Entrevista concedida à Adenilda Bertoldo Alves de Moraes. São Luís/MA, 28 ago. 2014a.

MOTTA, Diomar das Graças. Entrevista. In: *Revista Profissão Docente*, Minas gerais, v. 14, n. 30, p. 3-6, jan./jun. 2014b. Disponível em: <www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/890/1107>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NUNES, Maria Lúcia da Silva. Pesquisas (auto) biográficas em educação: contribuições à história das mulheres. In: SANTANA, José Rogério. (Org.). *Golpe de 1964: História, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 209-228.

PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-128.

AS PROPOSIÇÕES DE LILY LAGES NA FORMAÇÃO DA NOVA MULHER NOS ANOS DE 1930

GESSICA MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA

Pedagoga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB.

E-mail: gessicamayara04@gmail.com

MARIA ZULEIDE DA COSTA PEREIRA

Professora Titular do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) da UFPB e Pesquisado Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFPB.

E-mail: mzul@uol.com.br

Considerações iniciais

A partir da leitura da obra *A nova mulher e o problema da infância* (1933), da escritora Lily Lages, intencionamos neste texto suscitar uma discussão em torno do discurso que se tinha sobre a mulher nos anos de 1930, em específico, as propositivas em torno de sua condição materna, em que desde o Império até a almejada República, a medicina reforçava ideologicamente a vocação que a mulher tinha de desenvolver o seu lado materno e afetivo.

Contudo, neste caso, iremos analisar a concepção de uma mulher, isto é, Lily Lages, que foi presidenta da Federação Alagoana do Progresso Feminino, no início dos anos de 1930, e compreender até que aspectos ela se aproxima ou se diverge do pensamento médico hegemônico da época, considerando que durante o documento de sua autoria, a alagoana se posiciona a favor de que a “nova mulher”, por ela apresentada e defendida cumpra com os seus deveres maternos de forma integral, para que a criança desfrute de condições favoráveis que contribua para o seu pleno desenvolvimento biológico e mental.

O marco temporal desta discussão se desdobra no contexto dos anos de 1930, por considerar a data de publicação da obra em 1933. Para relacionar o nosso objeto de estudo, a obra *A nova mulher e o problema da infância* (1933), ao contexto histórico da época, nos apropriaremos da escrita

de Cynthia Greive Veiga (2007), que nos ajuda a compreender o período selecionado; Estevão Pinto (1932) e Humberto Bastos (1939) que nos auxilia a estudar o contexto educacional alagoano. Acerca das orientações teórico-metodológicas tomaremos como referência historiográfica Marc Bloch (2001), que discute as especificidades da prática historiográfica; Peter Burke (2005) e Sandra Jatahy Pesavento (2012) que fazem uma discussão sobre a escrita historiográfica numa perspectiva da História Cultural, considerando as suas especificidades e interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento.

De acordo com o historiador inglês Peter Burke (2005) o termo biografia é definido como a grafia da vida, termo comum desde a Grécia antiga. A escritora Vavy Pacheco Borges nos diz que “[...] a história é a história do homem, visto como um ser social, em sociedade”. (1993, p. 48). Borges (2006) destaca que a razão mais evidente para se ler uma biografia é saber sobre a vida de uma pessoa, mas não somente por isso, mas saber também sobre a época, sobre a sociedade em que ela viveu. A historiadora alagoana Arrisete Cleide de Lemos Costa (2014) considera que a biografia é a narração da vida de um indivíduo e complementa, tomando como base Jacques Le Goff, de que a biografia histórica é a narrativa de uma vida, perpassada em torno de certos acontecimentos individuais e coletivos.

A obra *A nova mulher e o problema da infância* (1933), da escritora Lily Lages, foi publicada no Estado da Bahia, tendo sido fruto de uma conferência realizada em Maceió, no ano de 1933, no Teatro Deodoro. Na obra, Lages discorre sobre os cuidados que a mulher deve ter durante o período materno e das condições de saúde e higiene que a criança precisa ter para o seu pleno desenvolvimento físico e mental.

Maria José Salgado Lages (1907-2003) filha de José Gonçalves Lages e Maria das Dores Salgado Lages foi conhecida no meio acadêmico e literário de sua época como Lily Lages. Nasceu na cidade de Maceió, em Alagoas, onde durante a sua infância estudou no Colégio Coração de Jesus e fez, posteriormente, exames preparatórios para o Liceu Alagoano, na época a instituição de ensino secundário mais almejada pelos filhos da elite alagoana; e em Olinda estudou na Academia Santa Gertrudes. A carreira profissional da alagoana se tornou proeminente quando se graduou em 1931, na Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, e em 1936 se tornou professora da mesma instituição. Em 1975, ela se encontrava no Rio de Janeiro onde lecionava a disciplina de Otorrinolaringologia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em síntese, a formação da médica e professora alagoana se deu em Alagoas, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Sendo que, no último Estado, pôde intensificar a sua atuação enquanto médica e escritora. Lages publicou consideráveis obras, dentre algumas delas, citamos: *Arthur Ramos: e sua luta contra a discriminação racial* (1997); *Otologia Legal e do Trabalho (Fraturas labirínticas)* (1957); *Menores Abandonados e Delinquentes* (1937). Além de ter colaborado na produção e publicação de artigos no *Jornal de Alagoas* e na *Gazeta de Alagoas*.

Diante do quadro de formação esboçado sobre a escritora Lily Lages, consideramos que a sua atuação na prática da escrita se deu em dois campos distintos: a medicina e educação/sociedade. Lages publicou muitas obras sobre medicina, sendo a sua área de atuação enquanto professora universitária. A obra *A nova mulher e o problema da infância* (1933) se comporta no campo da educação

da criança, com ênfase na educação materna, o que integra o campo da Pedagogia.

O ideário de formação da nova mulher no tratamento materno

A escritora inicia sua obra afirmando que estes dois sujeitos, mãe e filho, não têm recebido o devido valor e investimento por parte dos governantes responsáveis pelo seu bem-estar social. Lages se colocava como crítica desta problemática da década de 1930, em Alagoas. É evidenciada uma militância de sua parte em defesa da integridade física e moral da mulher nos cuidados materno. Esta militância pode ser justificada no cargo em que ocupou como presidenta da Federação Alagoana do Progresso Feminino, no início dos anos de 1930.

O Estado alagoano, segundo a escritora, progrediu em termos econômicos, contudo, o tratamento dado aos humanos caminhava a passos lentos, tornando o homem vítima de si mesmo.

Pobre humanidade, victima paradoxal do progresso estupendo que realizou! Descansam os braços, pela criação das machinas; encurtam-se distancias, singrando-se os ares infinitos[...] Mas este desconcertante evolver, produziu a horda enorme dos sem trabalhos, desamparados, desesperados, famintos e sem lar[...] (LAGES, 1933, p. 2).

De acordo com o educador alagoano Humberto Bastos (1939) não somente a sociedade alagoana cresceu economicamente, com a produção de açúcar, como também a população desvalida sofria as mazelas de uma injustiça social

por parte de uma elite latifundiária. Lily Lages (1933) complementa que, os que tanto se apegavam aos bens materiais, abatiam seus irmãos com a penúria, a dor, a sede até chegar à morte, aumentando o contingente de inválidos. Outro alagoano que tratou do referido período foi Estevão Pinto (1932), que complementa sobre as críticas aos problemas sociais do Estado brasileiro, como a distinção entre as classes sociais que favoreciam uns e marginalizava outros. Quanto ao amparo da Lei, deixava os menos favorecidos à mercê das instituições públicas.

Lages (1933) afirma que diante destes reveses sociais, somente a solidariedade humana seria capaz de aplacar os vieses da sociedade, como a criminalidade, morte, violência, numa espécie de antídoto. Segundo a autora, mesmo que a solidariedade fosse algo escasso entre os homens, se fazia necessário a união de todos em um só propósito, a começar por uma reforma no tratamento que é dado a mulher alagoana, e a humanidade começaria a reconhecer as necessidades e aspirações de seus semelhantes.

E uma dessas necessidades seria a atenção prestada a maternidade da mulher, visto que a criança no dizer da autora era a esperança para findar todos os males, em que a educação deveria se iniciar desde a mais tenra idade, abarcando o cuidado com o corpo da criança até o aspecto moral.

A vida do infante está intimamente relacionada á da mulher. Vemos admirável interdependência biológica desde o início da concepção ao termo natural da gestação entre a mãe e o filho. Altruismo fisiológico de que nos fala Nemilow; altruismo divino que divinisa a criatura. “A natureza estabelece no corpo materno, escreve o eminente Prof. De Leningrado,

uma ditadura implacável do fructo da fecundação, absorvendo todas as suas energias para a proteção do minúsculo germe exigindo em seu favor o sacrifício inexorável da própria individualidade (LAGES, 1933, p. 4).

Mas, vale ressaltar que a atenção que Lages dá a formação da criança não deve ser entendido como o centro da obra, pois os cuidados maternos dirigiam-se tanto a mãe quanto ao bebê, pois na concepção da autora os cuidados começam antes da criança nascer, isto é, com a mãe.

O pensamento de Lages (1933) se articulava em parte com outros destacados pensadores da educação no período, entre eles, Lourenço Filho (1939). Ele colocava a criança no centro de todo o processo educativo, sobretudo com o desenvolvimento da Psicologia e Biologia como ciências da investigação da criança. Entretanto, os pais desta criança poucas vezes eram tratados, do ponto de vista dos cuidados de que também careciam. O médico e antropólogo Arthur Ramos era o que mais se aproximava desta concepção, ao escrever *A criança Problema* (1939). No ver de Lages (1933) a mulher tende a tomar os cuidados imprescindíveis para que esta criança nasça com saúde, não sendo a mãe, portanto, negligente consigo mesmo, quanto à alimentação, em que deve comer o suficiente e evitar a fadiga.

Estas reivindicações feitas a mulher quanto ao cuidado do corpo foram correntes, principalmente, nos primeiros decênios do século XX, sendo um período interpretado e marcado pelo discurso de que caberia haver uma reformulação nos quadros de formação da mulher, em que ela adquiriria hábitos mais caseiros de detrimento do intelectual.

Lily Lages (1933) faz referência às atenções que se deve dar a criança, desde o aspecto físico até o moral, mas, sobre-

tudo, o último. E defendia a importância desta mãe ser portadora de um saber especializado para os devidos cuidados imprescindíveis para com o seu bebê. Caberia a ela não cuidar de sua criança por sorte, como de costume, mas por sabedoria, tendo conhecimentos da pedagogia, como também da higiene.

As implicações do discurso higienista nas proposições de Lily Lages em torno da formação da nova mulher no cuidado com a infância

Com base em Cynthia Greive Veiga (2007) a definição das ideias higienistas no início da República estabeleceu uma nova conduta social dos sujeitos, numa espécie de limpeza moral que abarca a mentalidade pueril dos desvalidos, como também da higienização dos espaços públicos. A intenção era extinguir a heterogeneidade de povos para uma homogeneização de uma classe civilizada, época essa em que os médicos ditavam como seria a educação, diferentemente dos docentes da época que eram normalistas e que, portanto, não eram vistos como autoridade na área de educação, a não ser no aspecto administrativo.

A partir da leitura de Irma Rizzini e José Gonçalves Gondra (2014) é possível perceber que, no início do século XX, a inserção do discurso médico como pedagógico em torno da infância era articulado com a ideia de higienização do corpo e da mente, defendida pelos médicos, sobretudo para com as crianças órfãs, delinquentes e desvalidos. Este rigor higiênico passava por uma educação física, intelectual e moral, tendo assim uma formação integral.

Como muitas mães desconheciam os princípios rudimentares da sociologia e da psicologia infantil, a autora

reforça a relevância de se ter um interesse em conhecer as partes do organismo da criança e suas funções. Diferentemente da América do Norte, onde nos cursos primários as mães já recebiam noções básicas de higiene (LAGES, 1933).

Vale ressaltar que a ausência de conhecimento das mães em relação ao campo das ciências humanas se justifica pelo fato de Lily Lages (1933) estar apresentando um modelo de mulher do povo, uma mãe desprovida de recursos rentáveis, e que por isso não tem em mãos manuais de instrução que lhe auxiliem a conhecer as fases de desenvolvimento da criança.

Em pesquisa feita por José Gonçalves Gondra e Heloisa Helena Pimenta Rocha (2002) é lido que, no século XX, os médicos-higienistas se apropriaram de estratégias para difusão de seus experimentos com o apoio da ciência que dava um tom de veracidade aos postulados da ordem médica, como também da imprensa na circulação de folhetos, literatura e guias de higiene. A partir disso é possível levantar a hipótese de que o conhecimento da área era restrito a um grupo de elite que tinha uma formação acadêmica, e que não alcançava a massa popular.

Consequentemente, os médicos terminavam por exercer o posto de vigilantes da saúde mental e moral, a começar nos lares onde se agrupam crianças de diversas condições sociais (RIZZINI; GONDRA, 2014). A concessão aos médicos para que se responsabilizassem pela saúde mental e moral das crianças era reforçada também pelo discurso que se pregava no período republicano, em que “[...] por razões biológicas, a medicina social assegurava constituírem-se como características femininas: a fragilidade, o recato o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais.” (SANTOS, 2009, p. 4).

Por mais que essas ideias em torno da mulher fossem comuns, Lages (1933) enfatiza que a “nova mulher”, se for devidamente instruída e assistida, será capaz de solucionar o viés do infanticídio infantil, da criminalidade entre os menores, alcançando assim um progresso humano.

É possível perceber que em todo momento de sua escrita Lages procura apontar a necessidade de a mulher se submeter a uma vigilância médica, seguindo as orientações médicas, para não poupar a criança do leite materno, pois nele está o sangue que dá a vida, evitando doenças e infecções.

Cumpra ao Estado dar mão forte e decisiva a iniciativa privada, instituindo estabelecimentos onde possam as mães encontrar assistência médica, conforto, curso de higiene e de puericultura, livres de toda a preocupação econômica. E igualmente, para os “bebês” sejam criadas “creches”, onde os componentes vão lhes acompanhando e evolução reparando-lhes os desvios pathológicos, prescrevendo-lhes a terapêutica necessária. (LAGES, 1933, p. 11).

Outro ponto discutido pela autora é o suicídio precoce muito frequente na infância. Com base em estudos feitos por Arthur Ramos psiquiatra alagoano, Lages nos diz que em sua pesquisa na Bahia era comum o suicídio infantil, sobretudo entre o sexo feminino, em que na maioria dos casos, foi o resultado de amores não correspondidos.

A questão do ambiente é de fundamental importância para a construção de um bom caráter da criança nos diz Lages (1933). Caso ela habite em moradias com bastante movimento ao redor e com a presença de pessoas viciadas, isto traz danos a sua pureza. Principalmente as crianças pobres

que muitas vezes saem a procurar na rua aquilo que não encontram em casa, e as meninas que desde cedo entram no mundo da promiscuidade.

De acordo com Veiga (2007) os espaços públicos com livre movimentação de indivíduos passavam por um processo de higienização, evitando contaminações endêmicas numa salubridade que iria desde os corpos até os ambientes mais frequentados pela população. Por a criança ter uma fragilidade a autora propõe que esta habite em lares isolados, não com muitas pessoas, evitando assim os contágios, que são muito frequentes nas cidades.

Em pesquisa realizada por Cesário (2007), sobre o pensamento de Montessori, o autor nos dirá que a médica italiana afirma que o ajustamento do ambiente é importante, principalmente após o nascimento da criança, visto que ela precisa se sentir atraída pelo meio, caso contrário desenvolverá hábitos de regressão.

Outro agravante considerado pela escritora é o trabalho infantil em que menores são coagidos a trabalharem nas fábricas e nas ruas pelos pais que veem nos filhos uma forma de complementar o salário exíguo que recebem. Perdem assim a alegria de brincar, em que os desfavorecidos atrofiam o corpo e deformam a alma (LAGES, 1933). Segundo o alagoano Estevão Pinto (1932), uma das estratégias para formar a mentalidade popular que se ocupa muitas vezes de atividades não produtivas para o seu tempo se daria mediante a consciência da função social da escola em dar assistência as crianças pobres, começando pela abertura de escolas em número suficiente para acolher os maltrapilhos.

Estas responsabilidades não somente partiriam dos entes governamentais, mas das próprias mulheres que, no ver de Lages, deveriam ser as mais interessadas em lutar

por uma revolução no tratamento dada a elas mesmas, como também as suas crianças.

Coragem, companheiras queridas, na batalha sublime em que nos haveis de empenhar! *Attentae* bem nos deveres da *nova mulher* na reorganização mundial! Lembrae-vos que a causa da criança deve ser nossa preocupação primeira, e que, salvando-a, talvez cheguemos á redempção da Humanidade! (LAGES, 1933, p. 24, grifo no original).

Em linhas gerais, a nova mulher é aquela que é ciente de seus deveres enquanto mãe, que não se desvia do seu papel, é aquela que poderá diminuir os incidentes sociais, como o alto índice de mortalidade infantil, forçado por um discurso de que mulher nasceu vocacionada para ser mãe, não podendo rejeitar o seu destino que lhe foi traçado.

Considerações Finais

A partir do estudo feito sobre a obra *A nova mulher e o problema da infância* (1933), podemos apontar que Lily Lages se colocou na condição de uma militante que defendeu a assistência que as autoridades públicas dos anos de 1930 deveriam prestar a mulher durante o seu período de gestação. Este cuidado deveria perpassar a mulher e o seu bebê, pois se pensava que se esta mulher recebesse os cuidados necessários, a mesma daria à luz a uma criança forte e com uma mentalidade bem desenvolvida.

Concomitante a isto, entendia-se que esta nova mulher proposta pela a autora deveria se apropriar dos conhecimentos básicos da ciência, para que assim pudesse se dirigir no tratamento da criança da forma convencional

e mais cabível. A escritora entendia que a sociedade alagoana e brasileira deveria ter como referência os Estados Unidos da América, que presta uma educação materna que preza pelo pleno desenvolvimento infantil, ofertando a mãe condições das mais adequadas possíveis para uma gestação saudável.

Acreditamos que Lily Lages, até um certo ponto, expressa em sua escrita uma certa inclinação, ainda que de forma limitada, as ideias higienistas correntes na época, por entender que a criança deveria passar por uma higiene mental que perpassaria ao modelamento de uma boa conduta frente a sociedade.

Referências

BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. *ABC das Alagoas*: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico de Alagoas. Brasília: Senado Federal, 2005.

BASTOS, Humberto. *O desenvolvimento da Instrução Pública*. Departamento Municipal de Estatística: Maceió, 1939.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 203-233.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CESÁRIO, Priscila Menarin. *Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori ? Uma análise a partir de suas obras educacionais*. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos/SP, 2007.

COSTA, A. C. L. *Historiografia e Hermenêutica*: uma interpretação da narrativa microanalítica de O queijo e os vermes, de Carlo Ginzburg. 1. ed. Maceió: Edufal, 2014.

GONDRA, J. G.; ROCHA, Heloisa Helena Pimenta . A escola e a produção de sujeitos higienizados. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n.2, p. 493-512, 2002.

LAGES, LILY. *A nova mulher e o problema da infância*. Bahia: Livraria Científica, 1933.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1963.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica: 2012.

PINTO, Estevão. *A escola e a formação da mentalidade popular no Brasil*. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1932.

RIZZINI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58 jul-set, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/03.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2015.

SANTOS, A. T. A construção do papel social da mulher na Primeira República. In: *Em Debate* (PUCRJ. Online), Rio de Janeiro, v. 8, p. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>>. Acesso em: 12 de mar. 2015.

VEIGA. Cynthia Greive. *História da Educação*. 1.ed. São Paulo: Ática, 2007

(DES)CONSTRUINDO OS TRAÇOS DE INTRIGAS NAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE ANAYDE BEIRIZ

ALBANISA MARIA ASSUNÇÃO

Graduada em História/UEPB. Especialista em História do Brasil no século XX/UEPB e Mestre em Educação/UFPB. Historiadora no Museu Municipal de Borborema/PB.

E-mail: albanisassuncao@hotmail.com

NEIDE CORDEIRO DE OLIVEIRA

Graduação em História/UEPB (2000). Especialização em História do Brasil/UEPB (2004). Mestrado em História/UFPG (2012). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Cultural.

E-mail: neidehistoria10@gmail.com

R ecentes publicações sobre trajetórias¹ de vidas têm possibilitado diferentes debates sobre como o historiador pode mergulhar no passado, abandonando suas próprias vivências para representar a de outros sujeitos. Conduzindo seu trabalho entre perguntas e respostas, ao mesmo tempo em que é motivado por desejos e por inquietações que confronta passado e presente, sem, no entanto, esperar que esses tempos possam coincidir. Apropriando-se muitas vezes das fontes orais e outras vezes das narrativas escritas e do percurso da memória para pensar e descrever o outro. Assim, “[...] a memória é vista como substrato para a reconstrução histórica a partir de processos da rememoração de acontecimentos vividos, pessoas, personagens, lugares, costumes”. (COSTA, 2010, p. 22).

Dessa maneira, tornar o outro visível, como é o caso da biografia pela esguelha da memória: pressupõe um encontro de épocas. De longe e de perto. Que pode ser analisada e colocada como espaço de experiências contadas estabelecendo uma aproximação do passado com o presente. É uma escrita afetuosa que exige do historiador desnudar-se de si e vestir-se de uma memória que não é sua. Como publica Avelar (2007, p. 49), “[...] o objetivo é recuperar as tramas sociais e as multiplicidades temporais a partir de um destino particular”. Trata-se, portanto, de considerar o sujeito como par-

¹ Utilizamos aqui o termo trajetórias não no sentido de rejeição a terminologia biografia como fazem os antropólogos, mas no sentido de movimento entre o passado e o presente, entre as práticas e as representações, entre o real e o fantasioso, entre o biografado e historiador.

te de uma trama na qual se recusa a centralidade na pessoa biografada em benefício de um diálogo mais íntimo entre a vida do biografado e o seu meio ou no contexto social e suas memórias.

Na compreensão de que não existe história sem sujeitos, devemos, portanto, desvelar esses sujeitos na ação do tempo, lançando mão das diferentes fontes. Júlio Aróstigui ao analisar a temporalidade na pesquisa histórica, ressalva: “[...] o tempo nesse sentido tem que ver com as *regularidades* e com as *rupturas* no desenvolvimento das sociedades” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 341, grifos no original). Essas regularidades colocam esse tempo como objeto de tradição positivista, porém, ao anunciar as rupturas revela que é possível traduzir as histórias vividas partindo de um senso comum, como é o caso das biografias.

A composição narrativa se constitui de retalhos miúdos, costurados “fio a fio” como descreve Vavy Pacheco Borges (2004). Dos momentos vividos que passam a ser revelados e/ou de muitos tempos silenciados. O desempenho dessa escrita nos dias atuais, para a autora, resulta de um “gênero menor”, uma vez que seu percurso pode ser visto como, provocador, polêmico e incerto por ter uma larga aproximação com a literatura romântica.

Essa biografia pode ser escrita de pessoas anônimas que resguardam em si um grande conhecimento histórico. Segundo descreve Cardoso (2009), essas escritas podem ser constituídas de histórias de vidas, de relatos investigativos acerca mulheres, homens ou de coletividades. Assim, consideramos que “[...] as autobiografias, somando-se as cartas, aos diários filmes, músicas e poesias, nos permitem abordar a história contemporânea de homens e mulheres pelo viés relacional, ao tornar visível a forma como as mulheres se

vêm e se dizem” (CARDOSO, 2009, p. 292-293), assim como também, os homens.

Por muito tempo essa grafia de vida se constituiu apenas na exposição dos “grandes feitos”, contada pela ótica dos “heróis”, como designou a história política tradicional, no denominado positivismo. E talvez por essa tipologia ela tenha sido duramente criticada pelos Annales. E muitas dessas oposições ao gênero biográfico, tendo como base as discussões da *nouvelle histoire* nas primeiras décadas do século XX, emergiram pelo fato dessa categoria histórica ter sido um espaço da masculinidade que atendia aos apelos do Estado Nação para delinear uma história biográfica nos moldes da virilidade, sobretudo das elites políticas. Sobre estas questões vejamos o que assevera Durval Muniz de Albuquerque Junior:

Quando no século XX, esse modelo de escrita historiográfica é posto em questão diante da emergência definitiva da sociedade de massas, e novos agentes coletivos passam a ser atores da vida política, ocorre o declínio da biografia como um dos recursos privilegiados do trabalho do historiador e modelo mesmo de sua narrativa. (ALBUQUERQUE JR., 2012, p.23).

A história política tradicional, arduamente criticada, a partir das discussões da Nova História Cultural, começa a ressignificar as fontes. E seu retorno não descarta questões tidas como tradicionais, ao invés disso, passa a reconstruir o vivido para pensar o sujeito pelo viés da Micro-História².

² De acordo com Costa (2010, p. 27) “[...] todas as produções historiográficas consideradas como microanalíticas destacam-se por suas qualidades eminentemente narrativas”. A obra *o Queijo e os Vermes*, de Carlos Ginzburg, 1976, é um exemplo de biografia inserida na Micro-História.

Procurando dessa maneira, dar visibilidade aqueles que estão à margem, na condução desse processo se insere a então relegada narrativa biográfica.

Quando o (a) historiador (a) se dedica a escrita de vida de um indivíduo, “[...] ele constrói sua identidade e a distingue das identidades dos outros” (REIS, 2012, p. 154). Para o autor, “[...] é uma representação construída pelo sujeito”. É a maneira de o historiador estabelecer uma relação com um passado que não é seu. Essa figuração é conectada ao presente pelo exercício da oralidade e da memória. Essa memória, apesar de apresentar algumas lacunas, individual ou coletiva, dá importância ao sujeito e se contrapõe a história oficial.

O trabalho de narrativas biográficas se manifesta pela possibilidade de o pesquisador dimensionar os acontecimentos e os perfis de autores já materializados. E requer alguns cuidados como pensar o sujeito na sua complexidade, do individual para o coletivo, do público para o privado, exaltados e excluídos, etc. Por tais expectativas, vários historiadores e universidades se debruçam nessas discussões e:

Organizam-se seminários e simpósios sobre o tema. Essas tantas evidências apontam para o lugar central que as biografias ocupam na reflexão dos historiadores. Ela tornou-se um objeto privilegiado de estudos no âmbito da corrente historiográfica da Micro História, e será particularizada, a fim de apontar os parâmetros que a informam: epistemológicos, metodológicos e políticos, detalhando as imbricações entre a história, entendida como operação cognitiva e a memória, seu objeto. (COSTA, 2010, p. 26).

São inúmeros os trabalhos e diálogos entre os mais diversos teóricos corroborando ou confrontando as narrativas históricas como: Ricoeur, Veyne, Koselek, Certeau, Bourdieu, Burke, Ginzburg, Dosse, entre outros. E nas academias o processo se configura da mesma maneira, de modo que percebemos nas vastas experiências de escritas biográficas no Brasil, como: *Matar para não morrer: a morte de Euclides da Cunha e a noite sem fim de Dilermando de Assis*, de Mary Del Priory; *Anayde Beyriz: paixão e morte na Revolução de 30*, de José Joffily; *Nas pegadas de um Leão: notas de pesquisa sobre a Vida e Ruy Guerra; Desafios da memória e da Biografia: Gabrielle Brune-Sieler, uma vida (1674-1940)*, de Vavy Pacheco Borges, entre tantos outros, em que os distanciamentos, as fronteiras, são constantemente vencidos quando nos deparamos com esse vasto campo de possibilidades.

Estes trabalhos biográficos não só publicam perfis já renomados, como também nomes e sobrenomes silenciados e anônimos. A diferença entre um e outro são as tramas, cada uma em sua particularidade e em seu tempo. Dessa maneira,

[...] a biografia só terá sentido para o historiador se inventariar as diferenças constituintes do próprio indivíduo biografado, se encontrar, naquele que se diz um, muitos outros, se empenhar-se em marcar os momentos de descontinuidade e inflexão na vida que é contada. (AVELAR, 2007, p. 31).

Nos trabalhos biográficos não se projeta uma escrita. As falas vão fluindo de maneira a vencer os silêncios. Assim como Avelar afirma que os historiadores se encontram em si e em muitos, Reis (2012, p. 155) acredita que na narrativa his-

tórica, “[...] o indivíduo se apropria de si mesmo e torna-se sujeito de sua vivência”. Ricoeur (2014), por sua vez, ressalta que a narratividade cede lugar a uma redistribuição de papéis, e esta capacidade de vivenciar em conjunto uma trajetória de vida de maneira amigável é uma estima de si mesmo e essa amizade acrescenta sem nada subtrair.

Considerando ambas as homilias, percebemos que a história não oferece retaguarda aos trabalhos biográficos. Eles podem ser realizados partindo de diferentes épocas, ou seja, os sujeitos podem ser biografados no passado e no presente. Arrisete Costa, ao afirmar que a história de vida se conta de diferentes maneiras, se apropria da fala de Arfuch (2003) para dizer que as biografias “[...] estão inscritas numa das grandes divisões do discurso, na narrativa, e estão sujeitas a certos procedimentos compositivos, entre eles, e prioritariamente, aos que remetem ao eixo da temporalidade” (ARFUCH, 2003 apud COSTA, 2010, p. 19).

Essa sujeição aos procedimentos compositivos que os autores afirmam se insere a biografia de Anayde Beiriz, inscrita como contraponto na construção de um movimento temporal – na denominada “revolução de 30”³ na Paraíba. Sua personalidade foi revelada como desavergonhada naquele período. As falas proferidas na época, provindas de uma história política nacionalista, mitológica e elitista que combatiam os discursos feministas e projetava muitas vezes, uma imagem negativa sobre a professora, como veremos a seguir.

³ Movimento impulsionado pela morte de João Pessoa e tinha como coadjuvante Anayde Beiriz.

(Des) construindo as memórias

Ao dizer o indivíduo biografado nos deparamos com os elementos da cultura que forjaram sua identidade, uma vez que entendemos que uma teia⁴ de significados normatiza o comportamento dos sujeitos de tal forma que, com certo cuidado e fugindo das *armadilhas da memória*⁵, é possível reconstituir o cotidiano de uma época a partir de sujeitos cujos códigos de postura (não) permitiram ir para além do que foram, bem como entender tantos outros personagens desconstruídos, negados, silenciados e estereotipados a partir de suas rupturas com os imperativos da moral em vigor.

Ao fazer uma redução de escala, tal como o fez Ginzburg com seu Menocchio⁶, é possível ao historiador resgatar os elementos da sociedade como cultura, moral e os embates tecidos nas relações de forças que se estabeleceram para a garantia de determinados lugares sociais. Ao dar visibilidade a Menocchio, Ginzburg deu voz ao moleiro cuja personalidade forjada no contato com o outro, na circularidade cultural dos vários indivíduos, deu-nos a possibilidade de compreender as relações estabelecidas entre seus contemporâneos.

Quando tomamos uma trajetória individual enquanto objeto de estudo, nos deparamos com toda uma biografia coletiva, um exercício de prosopografia, “[...] em que a história de indivíduos visa a reconstituir, através deles, o quadro social no qual eles atuaram” (REIS, 2000, p.140), e que dá vi-

⁴ Geertz discute ideia de teia para mostrar as práticas culturais tecidas pelos indivíduos. Ver: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

⁵ Para essa discussão indicamos o texto *As armadilhas da memória: relatos de uma ex-militante*, de Rachel Soihet, conforme mostramos nas referências.

⁶ Consultar: GINZBURG, Carlos. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo/SP: Companhia das letras, 2006.

sibilidade a diversos indivíduos, uma vez que as trajetórias são forjadas em quadros de aproximação e tensão, nas semelhanças e nas diferenças com outras experiências culturais.

Por isso, ao analisar a produção biográfica sobre a professora e poetisa paraibana Anayde Beiriz⁷ utilizando duas fontes principais: o filme *Parayba, mulher macho* (1983), da cineasta Tizuka Yamazaki e a obra de José Joffily (1980), *Anayde Beiriz: paixão e morte na Revolução de 30*. Alertamos para o fato de que escrever uma nova biografia sobre Anayde não é objeto desse estudo, mas analisar esses dois percursos metodológicos para mostrar as possibilidades de se entender à personagem ou mesmo a (des) construção/fabricação de uma imagem dentro do contexto da época e vice-versa.

No texto de Joffily, além do reconhecimento de certa reconstituição ou releitura dos acontecimentos que acabaram por vitimar os amantes Anayde e João Dantas, o autor faz um acerto de contas com a memória da contemporânea ao colocá-la em movimento e utilizar sua história enquanto elemento de compreensão de todo um contexto político, econômico, social, moral e cultural dos anos 20 e 30.

Nosso passeio pelo filme⁸ em debate, balizado pela perspectiva dos estudos culturais, nos permite esse exercí-

⁷ O contato com a biografia de Anayde Beiriz, hoje celebrada em monumentos públicos e nome de escolas, bibliotecas e praças da capital paraibana pode ser acessada em Joffily (1980), Aranha (2005), Odilon (1984), Melo (2002) e recentemente, em quadrinhos, em Bezerra (2016).

⁸ Pinheiro (2009) afirma em sua dissertação de mestrado que o filme em análise aqui sofreu severas críticas por parte das feministas paraibanas, por considerarem que o título apresenta uma conotação de pouca feminilidade para as mulheres, além do mais a pesquisadora anota que os críticos de cinema apontaram que ele não deu contribuições significativas para se pensar a História da Paraíba e da Revolução de 1930 e, por fim, o excesso de cenas de nudez provocou muitas polêmicas e constrangimentos aos familiares da família de Beiriz. A prosopografia é a investigação das características comuns do passado de um grupo de atores na história através do estudo coletivo de suas vidas. (STONE, 2011, p. 115).

cio da prosopografia⁹ ao olhar para os personagens centrais e os demais sujeitos da trama transitando em espaços diversos e vivenciando/protagonizando/figurando fatos históricos que, por sua vez, são utilizados apenas como pano de fundo para se compreender os sujeitos e suas relações com estes. No roteiro, cenas da Revolta de Princesa, posse do presidente do estado, João Pessoa com sua política tributária, as tensões entre as oligarquias paraibanas que faziam uso de meios diversos para garantir seu domínio, em suas áreas de influência e da Revolução de 30, aparecem como escopo de um momento histórico hoje esgotado pela historiografia tradicional.

Representando linguagens diferentes, mas complementares e até mesmo controversas, nossas fontes são caras por permitirem, a partir de suas perspectivas, dois movimentos muito particulares sobre Anayde. Jofilly, fazendo uso de fontes diversas e em boa medida de suas memórias, uma vez que este era contemporâneo da poetisa o que por sua vez também testemunhou os fatos, acabou por ressignificar o sujeito histórico Anayde Beiriz, e assim o fazendo também construiu um lugar diferenciado para sua escrita, uma escrita marcada pela indisponibilidade significativa de fontes, levando-o a um ensaio de estudo “indiciário”, mesclado, contudo, com uma escrita tradicional.

Os limites impostos pela fragilidade no acervo de fontes, muitas das quais apenas escritos publicados nos jornais pela própria Anayde não deram conta de nos apresentar a jovem poetisa tal como o fez o cinema, sobretudo, porque conforme nos ensina Rosenstone (2010. p. 13): “[...] em al-

⁹ A prosopografia é a investigação das características comuns do passado de um grupo de atores na história através do estudo coletivo de suas vidas. (STONE, 2011, p. 115).

gum lugar fora dos muros confinantes destas palavras, há um mundo de cores, movimento, som, luz e vida, um mundo na tela que indica, alude e representa”.

Com o filme, tomado por nós aqui enquanto espaço de leitura, Tizuka Yamazaki construiu um significado, uma representação, um símbolo do feminismo intelectual, de uma mulher forte, de uma escritora que fala de amor, de falo, de paixão, de uma mulher que tem curso de datilografia, alguém que faz publicações em jornais levantando bandeiras de igualdade de direitos, destemida e liberta para uma Anayde que até então era basicamente um nome, uma mulher quase “sem face”, quase uma ideia, uma palavra e que foi reinventada pelo Movimento feminista na década de 70, além de ter sido revigorada pela escrita de Joffily no pós-80.

Favorecida pela divulgação de uma cultura de imagem em expansão ela se torna um corpo a ser biografado, embora entendamos que o filme em análise também colaborou para que os leigos elaborassem leituras estereotipadas e preconceituosas para uma Anayde, que é interpretada menos como a intelectual modernista que era mais como um corpo erotizado. Ademais, a cineasta encerra seu trabalho com uma apologia a importância de sua protagonista nos instantes finais da produção cinematográfica. Isso é apresentado com maestria quando o cantador de viola coroa a imagem construída para Anayde, então convertida monumento. Canta o personagem:

Nos terremotos do drama que abalava o país,
se enxerga a luz da chama de Anayde Beiriz,
pois das lições do passado, fica um exemplo
guardado, fica um rosto, fica um nome. É algo
que permanece e que a memória não esquece
e o pó da terra não come. (PARAHYBA..., 1983).

A produção cinematográfica em estudo nos apresenta um leque de possibilidades para se entender a Paraíba dos anos 20 e 30, os discursos que circulavam normatizando os comportamentos dos paraibanos e a partir dos espaços praticados de forma direta ou indireta pela protagonista, “biografada” na obra da sétima arte, enquanto precursora do feminismo, do ensino de adultos tendo, contudo, sua trajetória de vida apresentada com certo desconforto social.

Durante a invasão do sobrado de João Dantas em busca de documentos que pudessem incriminar o advogado, não encontrando algo que a lei pudesse tipificar, fez-se uso do apego moral e dos “bons costumes” para se promover um linchamento ético do advogado e da professora. Ao queimar o colchão de palha e outros pertences de Dantas, o fogo também fazia arder à reputação dos amantes, como reação de Dantas, o roteiro do filme traz a justificativa: “[...] ultrajada como foi minha honra, só podia desagrá-la como fiz” (PARAHYBA..., 1983).

Embora Anayde apareça inicialmente a partir das correspondências íntimas trocadas, partilhadas com o namorado e expostas na delegacia ou ainda em cena externa como a “rapariga de João Dantas”, esta é rememorada na infância pobre em diálogo com a mãe que a orienta para um sacramento católico, a confissão, instruindo-a, dentro de uma cultura religiosa, machista, patriarcal e hierárquica, dizendo que “[...] conte tudo, conte que desobedeceu ao seu pai” (PARAHYBA..., 1983), enquanto passava roupas com ferro de brasa, artefato comum nas casas da época.

Da infância para a adolescência ela aparece em destaque como uma das normalistas, em um espaço cuja normatização dos comportamentos era apresentada como a possibilidade ideal para as mulheres “direitas” em vida pú-

blica. Não podemos esquecer que a moral burguesa em vigor relegava ao feminino convencional um papel principal exercido, preferencialmente, na vida privada, sendo esposa, mãe e dona de casa e que a vida pública era restrita a alguns espaços como o religioso ou outros de lazer apenas em vigiadas companhias masculinas. Anayde não se curvara a essa normatização e frequentava os saraus literários onde declamava seus poemas, fato tão bem rememorado do filme.

Foi a Escola Normal seu lugar de glória e silenciamento. Como aluna, Anayde, era reconhecida pela sua inteligência, desenvoltura e competência, mas como educadora, para os padrões da época, faltava algo que lhes garantisse a vaga de destacada professora: *a tradição familiar*. Nesse cenário, a “panthera dos olhos dormentes” jamais pôde atuar, tendo sua profissão exercida, segundo (PINHEIRO, 2009), apenas na Escola da Colônia de Pescadores Z-2, de Cabedelo, então Vila Portuária do Estado.

A sexualidade de Anayde é mostrada de maneira bastante aflorada em seus relacionamentos atípicos para as moças da época. Ela não apenas cede à tentação do desejo sexual, ela convida o namorado, Heriberto Paiva¹⁰, ao prazer, ao gozo, Vale notar que esse tema é caricaturado durante toda a trama em inúmeras cenas nas quais ela aparece com o namoradinho, ou em momento de violência sexual, quando o filme a apresenta sendo estuprada na aldeia de pescadores, em Cabedelo, e em diversos momentos de intimidade com seu último amor, o advogado João Dantas.

¹⁰O namoro proibido entre o estudante de medicina Heriberto Paiva e Anayde durou cerca de dois anos e, em sua maior parte, teve um caráter epistolar, uma vez que foi alimentado a partir de dezenas de cartas trocadas às escondidas pelos enamorados, já que a abastada família do estudante, loiro de olhos azuis, não concordava com o romance com a professora morena filha de tipógrafo. (PINHEIRO, 2009).

Com Dantas, a erotização do corpo de Anayde ganha destaque já que é mostrado trocando beijos e carinho em público ou ainda em trajes de banho, em cenas de nudez, do ato sexual com performance típica das damas da noite, sendo essa tônica, talvez, um elemento de exagero, uma alegoria que se fabricou para os padrões da época. E nas leituras desavisadas com sua divulgação, percebe-se certa vertente de promiscuidade¹¹ para Beiriz.

Ponderando que o cinema traz contribuições para se pensar uma determinada época e personagem em jogos de cena, com manipulação e fixação de imagens, forjando um determinado espelho da realidade, não podemos deixar de tecer críticas as overdoses de libido, forjando e potencializando uma “realidade” superlativa. Sobre o papel do cinema criando “efeito de realidade” Napolitano (2008, p.236) alerta que:

A primeira visão – “objetivista”- decorre do “efeito de realidade” que o registro técnico de imagens e sons denota para o expectador ou ouvinte. Com efeito, todas as imagens e sons obtidos pelo registro técnico do real criam um “efeito de realidade” imediato sobre o observador ou ouvinte, efeito esse – já notado por Roland Barthes, semiólogo francês, no seu trabalho clássico sobre fotografia- produzido pela impressão de uma adesão imediata do referente (a “realidade fotografada”) à representação (o registro fotográfico em si).

¹¹ Pinheiro (2009), ao entrevistar para sua pesquisa de mestrado professoras que trabalharam com Anayde, afirma que estas se mostraram surpresas com a imagem deturpada construída para a colega através do filme e informaram ainda que, para os padrões morais da época, alguém com esse perfil não seria aceito para lecionar.

A cultura escolar da Paraíba aparece tanto na separação dos corpos, dos gêneros, já que as mocinhas (estudantes da Escola Normal), separadas pela “linha da decência¹²”, não se misturam aos rapazes (estudantes do Liceu) durante a vida escolar, quanto em baile de formatura, momento esse em que é possível anotar os trajés típicos das festas de gala tanto para os homens quanto para as mulheres. É no baile que o casal de personagens históricos, segundo o roteiro do filme, dá o primeiro passo rumo um ao outro, se conhece para se amar e se separar para sempre em outubro de 1930. Ato final de uma vida cujo fim é mostrado no filme de forma textual, dando conta de que foi encontrada¹³ morta, no Asilo Bom Pastor, em Recife em 22 de outubro de 1930.

Sobre o tema dos trajés, da etiqueta do paraibano dos anos 30, a cultura de imagem característica do cinema nos apresenta homens vestidos de terno, gravata, sapatos de pelica, coletes, suspensórios e chapéus, muitos dos quais ostentando um bigode, símbolo da moral masculina, enquanto as moças aparecem em roupas discretas, sem muitos decotes e em tom pastel. Exceção feita às prostitutas do bordel que aparece em segundo plano e à Anayde que não se comporta dentro da norma padrão, mas também se veste com tons vermelhos, usando decotes ousados, saias mais curtas, comparado as outras mocinhas e maquiagem; além de ter desapegado da vasta cabeleira, aderindo, para espanto

¹² Joffily (1980, p. 21) anota que a linha da decência foi imposta pelo então diretor, Monsenhor João Batista Milanez, proibindo que rapazes e moças se falassem nos intervalos das lições. A garantia da ordem era dada pela presença policial, posteriormente envolvido em famoso caso de homicídio que vitimou, em 1923, o jovem estudante do Liceu, Sadir Castor, que intentara romper tal fronteira.

¹³ A pesquisa de Joffily (1980) indica a morte por envenenamento, assistida pelas religiosas e pela polícia, e ainda a correspondência da religiosa que em carta avisa o ocorrido aos familiares

do barbeiro e de muitos, ao cabelo curto, à *la garçonne*, um signo das mulheres que vendiam prazer sexual, as damas da noite.

Fazendo aproximações entre as duas fontes analisadas e entendendo que o cinema conta com mais liberdade para sua produção, não respeitando, por vezes, as amarras do método de escrita acadêmica, intelectual, não podemos deixar de considerar a fidelidade de Joffily que, na ausência de fontes que permitissem dizer como a cultura operou desconstruindo Anayde, o fez, buscando elementos na perspectiva da verossimilhança. E o entrecruzamento de fontes, assim como os diálogos sobre memória e biografia nos permitem uma viagem no campo do saber que desvela, a partir de histórias de vida, toda uma atmosfera cultural dos momentos estudados

Considerações finais – um caminho...

O processo de escrita indiciados pela Nova História Cultural não separa um tipo específico da História. Ao invés disso, ela se apropria do uso da memória, de zonas silenciadas e rompe com as zonas de fronteiras. Da mesma maneira, ela se preocupa em desmistificar inverdades orais e escritas mostrando um maior cuidado com as fontes. Assim, “[...] ao privilegiar a análise dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe, à memória oficial” (SOIHET, 2009, p. 273).

Por outro lado, investigar sobre a vida de determinado indivíduo, de Anayde Beiriz, por exemplo, é costurar junto a sua teia de investigação os fatos que antecedem a sua trajetória, e os que se assentam ao seu redor no momento da

escrita. Se os antecedentes dessa trama apontam para uma história oficial, a Micro-História, ao contrário: assinala um novo caminho e revela – *uma mulher incompreendida pela sociedade*.

Para chegar a essa conclusão se fez necessário o exercício comparativo das memórias: a escrita de Joffly e o filme de Yamazaki, lançando mão das incertezas como sugere Ginzburg, em sinais: raízes de um paradigma indiciário. Neste sentido, “[...] essas formas de saber são mais ricas que qualquer codificação escrita; não são aprendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares”. (GINZBURG, 1989, p. 167).

Todavia, é preciso ter em mente que embora a biografia, a autobiografia e a prosopografia sejam caminhos de re-escritas, daquilo que se constituiu como histórias de vidas não podem ser abraçadas em seus próprios termos. É preciso permitir que sejam provocadas para que se adquiram, a partir disso, consistência nos diálogos para se obter uma produção historiográfica. Por isso, Bourdieu, chama a atenção para a *Ilusão Biográfica*, e sobre isso nos alerta: “[...] o real é descontínuo, formado pela existência de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tantos mais difíceis de serem apreendidos porque surgem de modo incessantemente imprevisto, fora de propósitos, aleatório” (BOURDIEU, 1996, p. 185). Por isso, ao trazer a cena à história de um sujeito, devemos considerar esse sujeito e suas cercanias.

Portanto, ao realizarmos essa breve reflexão sobre a escrita biográfica tendo como fonte as narrativas de vida de Anayde Beiriz, entendemos que essa modalidade ganha força nos discursos de rupturas. Por ser constituída como lugar de práticas, a narrativa histórica é um caminho pelo qual o pesquisador não a confunde com a ficção, nem tam-

pouco, segue um movimento linear e imóvel. Essa “[...] escrita é controlada pela prática. Ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo assim uma lição, ela é didática e magistral” (CERTEAU, 1982, p. 95). A colocação de Certeau deixa claro que a “escrita é sempre um novo começo”, em qualquer tempo e lugar.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. O significado das pequenas coisas: história, biografias e biografemas. In: AVELAR, Alexandre de Sá & SCHMIDT, Benito Bisso. *Grafia da Vida: reflexões e experiências com a escrita biográfica*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

ARANHA, Marcus. *Pequeno dicionário de fatos e vultos da Paraíba*. João Pessoa: Editora Cátedra, 1984.

ARFUCH, Lenor. La vida como narración. In: *Palavra – Revista do Departamento de Letras da PUCRio*, Rio de Janeiro, Editora Trarepa, n. 10, p. 45-61, 2003.

ARÓSTEGUI, Júlio. *A Pesquisa Histórica: teoria e método*. São Paulo/SP: Edusc, 2006.

AVELAR, Alexandre de Sá. A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas. In: *Oralidades: Revista de História Oral / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo*, São Paulo, ano 1, n. 2, jul. /dez. 2007.

BEZERRA, Sabrina. *Anayde Beiriz em quadrinhos*. João Pessoa: Editora Patmos, 2016.

BORGES, Vavy Pacheco. Desafios da memória e da biografia: Gabrielle Brune-Sieler, uma vida (1874-1940). In: BRESCIA-

NE, Stella & NAXARA, Márcia (Orgs). *Memória e ressentimento*: Indagações sobre uma questão sensível. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2004, p. 83-104.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (Orgs). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CARDOSO, Elizângela Barbosa. Relações de gênero e usos do passado na escrita autobiográfica. In: SOIHET, Rachel, ALMEIDA, Maria Regina Celestino de, AZEVEDO, Cecília; GOTIJO, Rebeca (Orgs). *Mitos, projetos e práticas*: memória e historiografia. Rio de Janeiro/RJ: editora Civilização Brasileira, 2009.

COSTA, Arrisete C. Biografias históricas e práxis historiográfica. In: *Saeculum*, Dossiê: História e Memória Biografias Histórias, João Pessoa, n. 23, p. 19-33. jul./ dez. 2010.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GINZBURG, Carlos. *O queijo e os vermes*: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo/SP: Companhia das letras, 2006.

GINZBURG, Carlos. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlos. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

JOFFILY, José. *Anayde Beiriz, paixão e morte na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas (CBAG), 1980.

MELO, Fernando. *João Dantas*: uma biografia. Ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi, (organizadora). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ODILON, Marcus. *Pequeno dicionário de fatos e vultos da Paraíba*. João Pessoa: Editora Cátedra, 1984.

PARAHYBA, Mulher Macho. Direção de Tizuka Yamasaki. Rio de Janeiro: EMBRAFILME, 1983, 1 filme (87 min), VHS, son., color.; 35 mm.

PINHEIRO, Mariza de Oliveira. *Anayde Beiriz e a escrita de si*: (Educação, história e relações de gênero). 2009. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

REIS, José Carlos. Tempo, história e compreensão narrativa em Paul Ricoeur (1983-1985). In: REIS, José Carlos. *Teoria e história*: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales, a Inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RICOEUR, Paul. *O si – mesmo como outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes, os filmes na história*. Tradução Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SOIHET, Rachel. As armadilhas da memória: relatos de uma ex-militante. In: SOIHET, Rachel, ALMEIDA, Maria Regina Celestino de, AZEVEDO, Cecília & GOTIJO, Rebeca (Orgs). *Mitos, projetos e práticas*: memória e historiografia. Rio de Janeiro/RJ: editora Civilização Brasileira, 2009.

STONE, Lawrence. Prosopografia. In: *Rev. Sociol. Polit*, Curitiba, v.19, n. 39, p.115-137, jun. 2011.

EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA MISSIONÁRIA NA VIDA DA EDUCADORA NELLIE ERNESTINE HORNE

ADRIANA DE OLIVEIRA URBAN

Jornalista pela UFPE. Graduada em Pedagogia pela Unavida. Mestranda em Educação pela UFPB.
Participante do HISTEDBR-PB. Bolsista Capes.
E-mail: oliveiraurban@gmail.com

Este artigo tem o objetivo de abordar a trajetória profissional da educadora canadense radicada na Paraíba, Nellie Ernestine Horne, num recorte temporal que se inicia em 1934, quando ela chega a este estado, e 1968, seu último ano como diretora da instituição que fundou, o Instituto Bíblico Betel, um educandário para moças protestantes. O texto aqui apresentado está ancorado no aporte teórico-metodológico da Nova História Cultural, que ampliou o uso de fontes para a historiografia, assim como trouxe abertura para novos sujeitos, objetos e abordagens. Este é um trabalho, portanto, no âmbito histórico biográfico que visa contribuir com a historiografia da educação na Paraíba, especificamente com a educação feminina, publicando com ineditismo depoimentos de ex-alunas e da própria mestra, Nellie Ernestine Horne.

Serão usados como fontes boletins de ex-alunas, informativo produzidos por elas, entrevista com a professora biografada e uma espécie de diário, o *Livro da Gratidão*, no qual a professora canadense guardou fotos do cotidiano escolar e as alunas de então registraram depoimentos de gratidão à mestra. Fazendo uso dessas fontes, além do apoio bibliográfico, será possível comprovar a intenção da biografada de, através da escolarização oferecida no Instituto por ela fundado e dirigido, perpetuar a divulgação da mensagem protestante, formando moças que tinham também o objetivo de se tornarem propagadoras da fé protestante.

Do Canadá à Paraíba

Em 22 de dezembro de 1908 nasceu em Toronto, Canadá, Nellie Ernestine Horne. Sua família frequentava a Forward Baptist Church, naquela cidade canadense. Vinte e quatro anos depois, Ernestine Horne faria parte de um movimento em plena expansão no Brasil. Paulatinamente, no início de século XX, vivia-se no Brasil um movimento conhecido como “Protestantismo de Missão”, que consistia em esforços para expandir a fé protestante no então maior país católico do mundo.

A partir da segunda metade do século XIX, protestantes norte-americanos de diferentes confissões (metodistas, batistas, presbiterianos, congregacionistas e outros) entendiam que, por ser o Brasil uma nação marcada pelo catolicismo romano, carecíamos da diligência deles para que nos oferecessem sua versão da mensagem evangélica missionária. (BEN-COSTTA, 2008. p. 25).

Este movimento missionário contemplou muito mais as escolas para meninos e seminários para rapazes serem preparados ao pastorado das denominações protestantes. Mas a herança da reforma também alcançou as mulheres, pois elas precisavam ser alfabetizadas para lerem a Bíblia.

No Brasil, casais missionários e missionárias solteiras vindos da América do Norte eram os fundadores e gestores dessas escolas. A primeira escola que visava preparar moças para serem educadoras cristãs foi a Escola da Bíblia, hoje conhecida como Seminário de Educação Cristã, com data de fundação em 1917, no Recife.

Na Paraíba, em 1934, duas missionárias canadenses iniciaram no interior do estado um instituto que formaria moças protestantes para serem propagadoras de sua missão: o Instituto Bíblico Betel. Eram Kay Mcguire e Nellie Ernestine Horne. Elas eram as únicas mulheres protestantes missionárias no interior do estado naquele momento. Certamente isso configura um pioneirismo digno de nota, trazendo consigo novas configurações a um contexto que ineditamente recebia essas iniciadoras da missão protestante em Patos.

Fato é que história da educação feminina no Brasil ainda tem muito a registrar, neste sentido, este artigo visa contribuir com esta historiografia abordando a trajetória biográfica de uma professora que adotou a Paraíba como seu lugar de vida e trabalho educacional.

Magistério e missão evangelizadora: pilares da vida de Ernestine Horne

Ernestine Horne teve seus primeiros contatos com o magistério na igreja que frequentava com a família, a Forward Baptist Church, em Toronto. Com dez anos já ensinava a outras crianças. Já tinha uma vida de fé evidente, segundo explica numa entrevista a Paul Lelws, em 1968 (LEWIS, 2013). A formação pedagógica de Nellie Ernestine Horne se deu na Toronto Normal School, na cidade onde residia, ensinou no interior do estado de Ontário, Canadá, até 1929, e apesar da pouca idade era considerada excelente mestre (SANTOS, 2003). Também estudou no Instituto Bíblico de Toronto. Viajou para o Brasil em 1934, acompanhada do casal de missionários Paul Moody Davidson e esposa, e também da missionária Kay McGarrie, que foi sua companheira no empreendimento escolar.

Numa carta pessoal, o pastor William Bannister Forsyth informa que Ernestine e Kay estudaram a língua portuguesa em João Pessoa, mas iniciaram o trabalho propriamente dito no sertão paraibano, especificamente para um lugarejo entre Patos e Catolé do Rocha, onde o projeto Obras Contra Secas estava construindo seu primeiro açude. Segundo Forsyth, o trabalho evangelizador aconteceu em um grupo predominantemente masculino. O trabalho foi interrompido e as missionárias fixaram-se na cidade de Patos, onde o empreendimento educacional começou.

Em entrevista concedida em 10 de novembro de 1968, para um trabalho de pesquisa norte-americano, Ernestine Horne afirma que abrir uma escola foi a única forma encontrada para ter um espaço de pregação mais promissor. “[...] *Enquanto fazíamos visitas, ela (Kay Macguire) falou sobre ter uma escola. A única maneira que poderíamos alcançar as pessoas era através de uma escola e preparar meninas e mulheres*” (HORNE, 1968, Entrevista).

É preciso lembrar que esta afirmação faz todo sentido, dada a perseguição exercida pela Igreja Católica Romana aos cristãos protestantes. Em vários estados do Brasil, a perseguição se deu e foi registrada em livros como *Fatos e personagens de perseguições a evangélicos: antes que as marcas se apaguem*. (SILVESTRE, 2014).

É de se concluir que essa rejeição à presença protestante, e conseqüentemente a seu proselitismo, estendia-se às jovens em idade escolar, o que dificultava o acesso delas à educação formal. Isso se estendeu por décadas. Everalda Duarte, uma das ex-alunas, formada em 1950, logo após a formatura voltou à sua cidade natal, Feira de Santa, na Bahia, para trabalhar na evangelização com o casal de missionários Roderick e Isobel Gillanders, da mesma agência missionária.

ria de Ernestine. Ao chegar em sua cidade ela foi requisitada pela Igreja Evangélica Unida a organizar uma escola para crianças, porque os filhos dos crentes eram perseguidos nas escolas locais. (SANTOS; SOUZA, 2018. p. 31)

Também é preciso levar em conta que as mulheres de qualquer confissão de fé tinham poucas chances de ascensão profissional no Brasil dos anos 1930. Mas se abria para elas a porta da Feminilização do Magistério, fenômeno já bem esclarecido pelos estudiosos da História da Educação. É o que explica Jane Soares de Almeida, ao afirmar que “[...] o trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, qualidades inerentes às mulheres, premissas com as quais também se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira”. (ALMEIDA, 2014, p. 66).

Magistério: um modo de viver a missão

Ser professora foi uma forma das missionárias serem aceitas na sociedade da época e, ao exercer o magistério, elas também exerciam a evangelização e a instrução para que as alunas se engajassem na atividade evangelizadora.

Os boletins escolares comprovam a determinação em formar diplomadas que fossem também propagadoras da fé, pois entre os componentes curriculares como Aritmética, História da Civilização, Português e Inglês, estão em todos os anos do curso Evangelização de Crianças e Lição Dominical, esta última abordava a preparação de aulas para a Escola Bíblica Dominical.

Figura 1 – Boletim de notas assinado por Ernestine Horne (1947)

INSTITUTO BIBLICO BETEL	
JOÃO PESSOA - PARAIBA	
Boletim de <u>Maria Figueiredo</u>	
Ano 1947	Semestre 1 ^a
MATERIA	Nota
Anglisa	94
Esntese	96
Doctrina	95
Vida de Cristo	94
História Eclesiástica	97
Métodos	97
Lição Dominical	97
Evangelização de Crianças	85
Música	77
Hist. da Civilização	95
Aritmética	98
Português	98
Média 91,7	
Lugar 1 ^o	
<i>N. Ernestine Horne</i> Diretora	

Fonte: acervo pessoal de Maria Guedes de Figueiredo¹

Os boletins escolares também mostram em que colocação ficavam as alunas, numa escala decrescente da média semestral, e elas tinham uma rotina fixa e exigente. Horários determinados para limpeza do educandário, que também funcionava como internato, estudo individual, trabalho de evangelização externa em praças, ao ar livre e na peniten-

¹ Aluna do Instituto Bíblico Betel, de 1946 a 1948. O Boletim do Instituto Bíblico Betel foi cedido por Maria Guedes de Figueiredo durante uma entrevista realizada em 2017.

ciária da capital. Todas precisavam participar das atividades exigidas, quando não se adaptavam ou desobedeciam às normas eram desligadas do educandário. Houve uma aluna que chegou antes dos 16 anos, idade mínima de aceitação para o instituto. Ernestine Horne estava no Canadá naquele ano, pois de tempos em tempos ela voltava a Toronto para prestar relatório do trabalho desenvolvido, divulgá-lo e buscar mais investimento para custear as alunas que não tinham condições de pagar pelos estudos.

Ao chegar e encontrar uma aluna fora da faixa etária adequada a mestra resolveu pelo desligamento da discente, que só permaneceu após insistência e conversa com outras professoras. Ela era firme em suas resoluções e mais de uma vez escreveu cartas aos pais e responsáveis por alunas internas, encaminhando-as de volta a seus lares por não cumprirem o que se esperava de uma aluna betelina. *O Estudante*, informativo interno preparado por e para as estudantes do Instituto Bíblico Betel, em sua última edição de 1948, na página 2, expressa a missão daquele educandário:

Através de alguns anos o Betel vem fazendo uma grande obra na preparação de jovens para o trabalho do Mestre e deseja que elas sigam no percurso de suas vidas o propósito delineado através da Palavra de Deus de acordo com a vocação divina [...] Esta Instituição chama moças para estudar, mas prepara as moças que Deus tem chamado para seu ministério [...]. (O ESTUDANTE..., 1948, p. 2)

As atividades educacionais de Ernestine Horne sempre foram ligadas às ações evangelizadoras. Embora tivesse origem batista, tornou-se membro e obreira da União das Igrejas Congregacionais e Cristãs do Brasil. Fundou a Orga-

nização Moças Pioneiras, que visava promover a participação feminina das igrejas protestantes de cada cidade, e não era um movimento restrito a uma denominação evangélica, mas abrangia várias denominações no Nordeste. O Instituto Bíblico Betel funcionava como base de organização desse movimento.

O convívio com as alunas era estreito. Segundo Miranda (2008, p. 17) “[...] Ernestine reservava o tempo para o acompanhamento individual das alunas: uma a uma era ouvida e aconselhada em sua formação pessoal e acadêmica”. Ainda segundo Miranda, Ernestine Horne fazia o possível para preparar as estudantes para a vida depois do curso. A mestra costurava e desenhava. Ela mesma confeccionava os uniformes das alunas e também suas placas de formatura, desenhadas com tinta nanquim e confeccionadas com as fotos das formandas. Essas duas habilidades ela também ensinou a algumas discentes. Além disso, Ernestine tocava órgão e incentivava a formação musical das alunas, que também formavam um coral.

Constava nas práticas educacionais da educadora canadense o estágio de evangelismo e as classes bíblicas para crianças. Com auxílio de outra missionária canadense, Doris Woodley, Ernestine supervisionava a atuação das alunas. Para as classes de crianças, Ernestine confeccionava os cartazes que auxiliavam na contação das histórias da bíblia. Um dos horários em que produzia este material didático era pela madrugada, pois a educadora sofria de severa insônia desde muito jovem.

Concretização do propósito atestado pelas alunas

Apesar da rigidez de propósito e da firmeza a mestra

recebeu muitas manifestações de afeto por parte das alunas, que comunicavam o desejo de cumprir o propósito para o qual se preparavam no Instituto. Aqui citamos os registros feitos pelas alunas da educadora canadense. Esses registros foram dedicados a ela em um “Livro da Gratidão”, um caderno com páginas não pautadas no qual as estudantes do Instituto Bíblico Betel deixaram sua despedida à mestra que estava prestes a viajar ao Canadá para cuidar da saúde. Os textos deixados pelas alunas foram redigidos em outubro de 1965. A aluna Zélia Araújo, depõe: “[...] foi aqui, ó Betel, onde aprendi a andar com Deus. Os teus ensinamentos, ó Betel amado, procurarei a usar até ao fim de minha jornada”. (Cf. o *Livro da Gratidão*²).

No *Livro da Gratidão* lemos o depoimento da então aluna, Izabel do Espírito Santo:

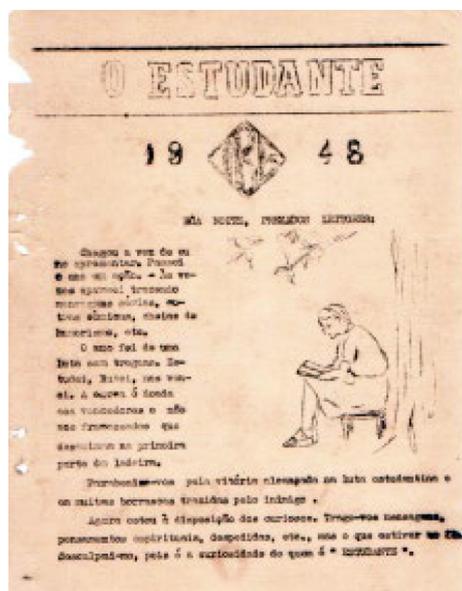
D. Ernestina, a senhora foi usada por Deus para eu pudesse iniciar minha carreira ministerial, o sonho que eu mais almejava em minha vida. [...] Aqui ficarei orando e intercedendo em seu favor com a perseverança e confiança em Deus e estou certa que irá respondê-la trazendo-a novamente ao nosso meio afim de prosseguirmos [sic] com a obra que o Senhor nos tem confiado.

Esses escritos reforçam a evidência do relacionamento próximo entre essas estudantes com a mestra e missionária Ernestina, nome abrigado e usado por muitas alunas para chamar a professora, e o comprometimento dessas estudantes com a proposta da sua mestra. Confirmando essa percepção há outros registros. Cite-se aqui o

² Livro da Gratidão é álbum pessoal de fotografias e lembranças que pertenceu a Nellie Ernestine Horne. Encontra-se disponível no acervo do Instituto Bíblico Betel Brasileiro em João Pessoa, Paraíba.

que escreveu a ex-aluna da turma de 1960, Arina de Figueiredo Silva, publicado num livro autobiográfico da professora Sônia Duarte dos Santos e de sua mãe, Everalda Duarte de Souza: “[...] vi que há no livro experiências comuns: chamado, renúncia, indecisão, sacrifício e, depois, corrida corajosa para atender ao precioso ide do Senhor, enquanto cada um tem sua experiência. Louvado seja Deus pelo precioso chamado. (SANTOS; SOUZA, 2018, p. 2).

Figura 2 – Página do Informativo O Estudante (1948)



Fonte: acervo pessoal de Maria Guedes de Figueiredo

O ano de 1968 foi um divisor de águas para a vida de Ernestine. As igrejas evangélicas brasileiras passaram por um movimento conhecido como “Renovação Espiritual” (LEWIS, 2013) que dividiu muitas denominações. O Instituto Bíblico Betel com suas alunas e professoras aderiram ao

movimento, e isso resultou em um desligamento da missão à qual a escola pertencia. Em 1968, o Instituto Bíblico Betel desligou-se da missão estrangeira, assumindo uma nova diretora, paraibana e ex-aluna de Ernestine, Lídia Almeida de Menezes. A partir de 1969 o educandário se constitui como Instituto Bíblico Betel Brasileiro.

Foi depois daquele ano que os lapsos de memória de Ernestine Horne se agravaram e na década de 1970 ela se afastou da sala de aula. Sua condição de saúde física e mental só se agravaram ao longo do tempo. Ela foi cuidada pelas suas ex-alunas. Não há notícias ou informações de sua família (pais e único irmã). Em seus pertences não há fotografias ou endereço de familiares. Ela faleceu em 1983, ao lado de alunas do Instituto Bíblico Betel Brasileiro.

Figura 3 – Nellie Ernestine Horne



Fonte: Seminário Teológico Betel Brasileiro³

³ Disponível em: <<http://osascobetel.wixsite.com/betelosasco/nellie-ernestine-horne?lightbox=datatem-inp550vt>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

Considerações finais

Texto biográficos sempre trazem suas limitações, ainda mais quando são curtos e se propõem a apreciar um aspecto específico da vida de alguém, como é o caso deste artigo. É preciso considerar que sempre há a possibilidade de se rever, acrescentar e até é possível retificar informações quando surgem novas fontes a contribuir com esta historiografia.

Há silêncios a serem apreciados, como exemplo, pode-se citar as cartas de dispensa das alunas que foram desligadas do internato ou a registros médicos que pudessem esclarecer o processo de afastamento de Ernestine da sala de aula, ou ainda depoimentos (ou qualquer outra fonte) que fizesse entender a falta de registros sobre a família da educadora canadense.

É necessário pontuar ainda que as ex-alunas citadas foram poucas e aquelas que fizeram questão de registrar sua admiração pela mestra. Não se tem acesso ainda a depoimentos contrários, então, há de se dar credibilidade aos depoimentos existentes.

Certo é também que abertas estão oportunidades de desvelar mais facetas da vida de um biografado, e não só isso, mas do Instituto, da educação e protestante, da educação feminina e da educação feminina protestante, da história das mulheres na Paraíba, das biografias de ex-alunas ou uma prosopografia das mesmas.

O acervo pessoal da educadora canadense, que conta com diário, cadernos de anotação para aulas, o *Livro da Gratidão*, fotografias, placas de formatura e cartas, são fontes que se apresentam ao pesquisador e à pesquisadora que muito dessas fontes podem obter tanto respostas quanto mais perguntas e, conseqüentemente, mais contribuições à História da Educação.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. A educação feminina e a formação profissional no século XX. In: SAVIANI, Dermeval[et al.]. *O Legado Educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- BENCOSTTA, Marcos Albino Levy; CUNHA, Maria Iza Gerth da. Educação feminina católica e educação masculina protestante no Brasil do século XIX: fragmentos de uma história institucional e cultural. In: *Educação e Linguagem*, São Paulo, ano 11, n. 18, p. 25-43, jul./dez. 2008.
- HORNE, Nellie Ernestine Horne. *Entrevista*. Entrevista de Nellie Ernestine Horne concedida a Paul Lewis para dissertação de Mestrado no Departamento de Pós-graduação da Wheaton College. Wheaton, Illinois, Estados Unidos, jun. 1972.
- LEWIS, Paul. *A Renovação da Igreja Brasileira*. Impacto Publicações: Londrina, 2013.
- MIRANDA, Cláudia Mércia Eller. *Semeadores: Missionários Cristãos Contemporâneos*. João Pessoa: Betel Brasileiro Publicações, 2008.
- NELLIE Ernestine Horne. Osasco Betel. Disponível em: <<http://osascobetel.wixsite.com/betelosasco/nellie-ernestine-horne?lightbox=dataItem-inp550vt>>. Acesso em: 07 fev. 2019.
- O ESTUDANTE (informativo interno preparado por e para as estudantes do Instituto Bíblico Betel), dez. 1948, p. 2.
- SANTOS, Sônia Duarte dos; SOUZA, Everalda Duarte de. *Casa do oleiro*. A experiência de duas betelinas: mãe e filha. João Pessoa: Betel Brasileiro Publicações, 2018.
- SILVESTRE, Josué. *Fatos e personagens de perseguições a evangélicos: antes que as marcas se apaguem*. Curitiba: Editora Mensagem, 2014.

CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO EM “AS CONFISSÕES” DE ROUSSEAU

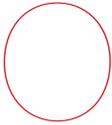
JULIANA APARECIDA LEMOS LACET

Graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto; Mestre em História pela Universidade Federal da Bahia.

E-mail: julianalacet@hotmail.com

“[...]não perdi a vontade e a esperança e tenho quase certeza de que se algum dia, voltando a esses lugares queridos, encontrasse a minha querida noqueira ainda viva, eu a regaria com minhas lágrimas”.

(Jean Jacques Rousseau, 2011)



presente artigo se constitui trabalho de conclusão da disciplina “Biografia e Memória”. Com base em estudos biográficos e autobiográficos, durante a disciplina foram discutidos temas como a crítica aos estudos de trajetórias de vida como fonte de investigação histórica, seu descenso e o atual retorno à pauta acadêmica. Perpassada pela análise de uma bibliografia histórica e sociológica, considerou-se também a relação entre o indivíduo e a sociedade, assim como a problematização da memória como leitura do tempo passado e presente.

Dentre os temas abordados, o gênero autobiográfico passou a se configurar como objeto deste trabalho, uma vez que me instigou a conhecer tempos históricos mais distantes, na tentativa de compreender modos de viver e de pensar diversos, através de relatos registrados por sujeitos de outras épocas.

A leitura da autobiografia de Rousseau aponta para tal possibilidade, pois o filósofo descreve a Europa do século XVIII, apresentando o contexto histórico próprio da época e, ao mesmo tempo, surpreendentemente, o caráter autor-

reflexivo de seu texto faz com que se descubra um homem inundado de ideias e de sentimentos, às vezes muito contemporâneos, o que proporciona um mergulho muito empolgante na leitura de sua obra.

Assim como o biógrafo, ao produzir uma biografia, pode se sentir numa espécie de “espelho ético” no qual, muitas vezes, ao se debruçar sobre a história de vida de outrem ele se enxerga num processo de rever sua própria trajetória sob diferentes ângulos, o leitor da autobiografia também pode, por vezes, se ver tomado por este sentimento. (HOLMES, 1985, p. 83). Por isso, a leitura e a análise de uma autobiografia podem se tornar um dos exercícios mais agradáveis e ao mesmo tempo mais difíceis. Como afirma Lejeune (2008, p. 75), na leitura autobiográfica, o leitor e autor se envolvem num processo, numa espécie de “pacto autobiográfico” no qual o autor é alguém que pede para ser amado, para ser julgado e é o leitor que deverá fazê-lo.

Rousseau tem uma forma muito peculiar e encantadora de escrever. As descrições das situações e dos lugares por onde passou é tão verossímil que muitas vezes parece ser possível pintar quadros com paisagens de Genebra, Veneza e Paris, com a presença viva dos personagens que passaram por sua vida na Europa setecentista.

Assim como o famoso escritor inglês Richard Holmes que, ao produzir biografias, fazia questão de visitar os locais onde seus biografados tinham estado, bem como expor ao final de seus escritos os sentimentos experimentados ao longo da pesquisa, tais como como entusiasmo, decepção e proximidade, lendo a autobiografia de Rousseau pude experimentar semelhante inquietação (HOLMES, 1985 apud BORGES, 2006, p. 218). Talvez essas sensações geradas pela

leitura das biografias e autobiografias sejam, de certa forma, a razão do atual sucesso do gênero textual.

Como afirma Borges (2006, p. 226), a maneira pela qual o leitor vai desfrutar do livro e empreender a descoberta de uma época e da trajetória de vida de um personagem dependem, em boa medida, da capacidade daquele que escreve de produzir um texto envolvente. Rousseau se consagrou produtor de leitores obstinados, já em seus primeiros trabalhos. Um exemplo é o da princesa de Tamont que ao receber um de seus textos se comportou da forma descrita abaixo:

O livro apareceu no começo do carnaval. Um bufarinheiro levou-o à Sra. Princesa de Talmont, em um dia do baile da Ópera. Depois, da ceia, ela deixou-se vestir para ir ao baile e, enquanto espera a hora, pôs-se a ler o novo romance. À meia noite, deu ordens para que atrelassem os cavalos, e continuou a ler. Vieram dizer-lhe que os cavalos estavam atrelados; ela não respondeu. Seus criados, vendo que ela se esquecia, vieram avisá-la de que eram duas horas. “Ainda não há pressa”, disse ela, lendo sempre. Mais tarde, tendo parado o seu relógio, tocou a campainha para saber que horas eram. Disseram-lhe que eram quatro horas. “Assim sendo”, observou ela, “é tarde demais para ir ao baile; desatrem os cavalos”. Mandou que a despissem e passou o resto da noite lendo. (ROUSSEAU, 2011, p. 516).

Considerando a genialidade deste autor e a dimensão de sua obra, a opção pela análise de sua autobiografia representa uma tarefa complexa, tendo em vista a grande quantidade de artigos e análises sobre seus escritos, o que pode tornar muito árduo o trabalho. Para a elaboração do pre-

sente ensaio foram selecionados vários artigos acadêmicos, bem como os principais escritos de Rousseau; a cada artigo lido e a cada obra do autor analisada, surgia a necessidade de realizar novas leituras, o que dificulta a delimitação do tema para a pesquisa.

Surgiu-me, então, a ideia de fazer um esboço das impressões sobre a autobiografia de Rousseau, antes de partir para a análise de outros artigos. O mais curioso é que, durante a leitura dos textos de Rousseau, em certa altura, o próprio autor tratou da questão ao relatar sua dificuldade em se desvencilhar deste emaranhado de leituras, sentimento típico do estudioso que sempre busca paradigmas para amparar seus estudos. Assim ele descreveu seus métodos de leitura:

A ideia falsa que fazia das coisas, me persuadia de que, para ler um livro com resultados, era preciso ter todos os conhecimentos que ele continha, bem longe de pensar que muitas vezes, o autor não os possui e que ia bebê-los em outros livros à medida que deles ia precisando. Com essa ideia tola, parava a cada momento, obrigado a correr incessantemente de um livro a outro; e algumas vezes, antes de estar na décima página daquele que queria estudar, já me tinha sido preciso esgotar bibliotecas. Entretanto, obstina-me tão bem neste método extravagante que com ele perdi um tempo infinito, e quase perturbei as ideias a ponto de não ver e não saber mais nada. Afortunadamente percebi que estava me metendo por um falso caminho que me levaria a um imenso labirinto, e sai antes de ficar completamente perdido. (ROUSSEAU, 2011, p. 229).

Para entender de forma mais clara a trajetória de vida deste filósofo é de grande importância conhecer seus escritos, a fim de compreender as várias passagens de sua vida. Entretanto, aqui não se pretende fazer uma análise completa de sua autobiografia, fazendo conexões com suas outras obras, pois esta seria uma tarefa quase impossível, dada a variedade e quantidade de situações relatadas, bem como a quantidade e complexidade das obras produzidas pelo grande filósofo. Desse modo, delimita-se o trabalho à descrição de algumas características do gênero autobiográfico no livro *As Confissões*, de Rousseau.

De acordo com Viñao (2004, p. 337), autobiografias são textos em que o autor é seu personagem principal e durante a escrita expressa perspectivas, impressões e reflexões sobre si mesmo. As autobiografias têm como característica se constituírem fontes históricas e se configurarem como um gênero textual com elementos característicos próprios que os diferenciam das demais formas de escrever.

Mas que razões levam pessoas a relatarem suas trajetórias de vida? Para Cardoso (2009, p. 292), a elaboração de um texto autobiográfico pode objetivar a instituição de uma memória para a posteridade, a construção de uma verdade ou a apresentação de uma confissão. Pode, da mesma forma, expressar uma justificativa, uma defesa ou se constituir como a construção de um balanço da vida. O texto autobiográfico permite da mesma forma que a partir da história do personagem possa se conhecer o contexto histórico no qual ele viveu, daí a possibilidade de considerá-lo como fonte para estudos históricos e sociológicos.

A obra *As Confissões* é rica em todos estes aspectos; nela, Rousseau dividiu o relato de suas memórias em doze livros – sua infância e adolescência estão nos dois primeiros

livros; sua vida adulta, seus casamentos, o processo de escrita de seus livros, as relações de amizade e a sua perseguição política estão nos outros dez. Além de relatar imagens de seu passado através de suas lembranças, Rousseau também se utiliza de cartas que trocava com seus amigos para deixar mais fidedigno o seu relato.

Assim como na maioria das biografias e das autobiografias, o autor de *As confissões* narra suas memórias a partir de sua infância. Rousseau nasceu em 1712, na cidade de Genebra, filho de Issac Rousseau e Suzzane Bernard, que morreu no parto, o que para ele representou sua tristeza primeira. Declara Rousseau (2011, p.22): “[...] meu nascimento custou a vida de minha mãe e foi a primeira de minha infelicidade”.

Dentre as recordações de Rousseau sobre a sua infância, as leituras que fazia com seu pai aparecem como as mais significativas. Segundo ele, os dois passavam horas ininterruptas, às vezes noites lendo os romances deixados pela mãe e, posteriormente, todos os exemplares da biblioteca do avô. Como recorda o autor, abandonar a leitura antes do fim do volume era tarefa quase impossível. “Algumas vezes, meu pai ouvindo as madrugadoras andorinhas, dizia muito envergonhado: Vamos nos deitar: sou mais criança do que tu” (ROUSSEAU, 2011, p. 24).

Para o filósofo, sua extraordinária capacidade de compreensão das paixões e suas noções sobre a vida humana teriam nascido a partir das leituras da infância. *A História da Igreja e do Império*, por Le Sueur, *O discurso de Bossuet sobre a história universal*, as *Metamorfoses* de Ovídio e as obras seu autor predileto Plutarco, eram lidas por Rousseau ao pai enquanto este trabalhava. Através das leituras e das conversas que tinha com o pai, que para Rousseau, nascera seu “[...]”

espírito livre e republicano, seu caráter indomável e altivo, não suportando o julgo da servidão”(ROUSSEAU, 2011, p.25).

Mergulhado nas leituras se via muitas vezes “grego ou romano”, imaginava-se personagem das histórias e, interpretando-as através de gestos, de emoções e o do tom de voz, como descreve: “[...] certo dia em que contava à mesa a aventura de Cévola, ficaram receosos quando me viram avançar a mão e conservá-la sobre uma estufa para imitar a ação do herói”. (ROUSSEAU, 2011, p. 25).

Apesar das diversas brincadeiras e travessuras narradas, para Rousseau, sua infância não teria sido propriamente a infância de uma criança; apesar da idade, ele sempre pensara como um homem. Além disso, considera que, mesmo na infância, ele já seria dotado de certa genialidade, de certa capacidade de dominar habilidades próprias de uma idade madura: “[...] rir-se-ão ao ver que, modestamente, me considero um prodígio [...] me mostrem uma criança que, aos seis anos, se interesse pelos romances, apegando-se a eles, deixando-se transportar a ponto de chorar lágrimas abundantes”. (ROUSSEAU, 2011, p.73). Em outro trecho ele descreve: “[...] com dez anos tinha opiniões melhores do que César aos trinta” (ROUSSEAU, 2011, p.39).

Em grande parte das biografias e autobiografias, o caráter genial do personagem aparece sempre despontado na infância. Pierre Bourdieu, em sua clássica crítica às biografias e autobiografias, chama a atenção para a noção de que nas obras memorialísticas o sujeito já apresenta desde a infância as características daquilo que se tornaria quando adulto. Para ele, tanto nas biografias como nas autobiografias, os autores parecem fazer seus relatos de vida como se já existisse desde sempre um “projeto original” que somente colocaria de modo explícito o que estivera implícito. Isso

costuma se manifestar em expressões como “já”, “desde então”, “desde pequeno”, “desde sempre” etc, bastante frequentes neste gênero textual. (BOURDIEU, 2006, p. 184)

De forma semelhante, Alexandre Avelar, analisando os problemas da escrita biográfica, afirma que, na narração de trajetórias de vida, é comum considerar a vida de um indivíduo como um percurso claramente destinado a um determinado fim e que grandes traços da vida adulta poderiam ser vislumbrados durante a infância”. (AVELAR, 2007, p. 55). Talvez por isso, de acordo com o autor, o gênero tem sido objeto de duras críticas entre os estudiosos.

Confissões, construção de verdades e justificativas

Durante a leitura da autobiografia de Rousseau, em meio às mais diversas situações vividas pelo autor, fica bastante evidente sua capacidade de sempre pensar sobre si e buscar construir uma verdade sobre sua personalidade a cada fato relatado.

Ainda em sua infância, ele narra episódios nos quais age e pensa de forma muito precoce, como alguém que já possui um temperamento maduro e precisa mostrar aos outros os traços de honestidade, persistência e autenticidade. Em um destes episódios, acusado de sumir com um utensílio doméstico, Rousseau é punido e coagido por um erro que não cometera e, apesar de ser ainda uma criança, ele se manteve altivo e se recusou a confessar um ato que não cometera.

Não conseguiram arrancar-me a confissão que exigiam. Várias vezes interrogado e reduzido ao mais lamentável estado, fui inabalável. Te-

ria suportado a morte, e a isso estava resolvido. Foi preciso até que a força cedesse diante da teimosia diabólica de uma criança; pois não era outro nome que davam à minha consciência. Finalmente saí dessa prova cruel muito maltratado, mas triunfante. (ROUSSEAU, 2011, p. 35).

Criado pelo tio, depois que o pai foi obrigado a fugir para escapar de uma acusação injusta que o levaria à prisão, Rousseau parece ter experimentado uma infância e uma juventude felizes ao lado dos tios e do primo que para ele era como irmão. Desse período tem lembranças doces e agradáveis das tantas brincadeiras e travessuras e até de seu primeiro amor platônico.

Embora seu desejo fosse de enveredar pela carreira de sacerdote, o que não era possível, dada a pequena pensão que recebeu da mãe, na juventude seus tios tentaram iniciá-lo em várias profissões como aprendiz. Nesta condição de aprendiz, Rousseau parece ter tirado lições de vida de cada uma das situações que viveu. Em tais ocasiões experimentou sentimentos ruins pela primeira vez. Para Rousseau, seus sentimentos negativos teriam nascido diante das situações de brutalidade que seu primeiro e mau patrão teria lhe imposto. Nesta fase ele descobriu a cobiça, a dissimulação e a mentira. Para Rousseau, “[...] são os bons sentimentos mal dirigidos que fazem com que as crianças deem o primeiro passo para o mal”. (ROUSSEAU, 2011, p. 46). Roubos de maçãs e aspargos, atitudes que ao leitor parecem travessuras normais às crianças, são tratados por ele como delitos sérios e dos quais ele faz análises para entender a formação de seu caráter.

Com riqueza de detalhes conta a forma como pensava na época – a forma como agia para sempre se justificar e

demonstrar sua honestidade ou inocência. Em um episódio em que é acusado pela falsificação de moedas, quando trabalhava em casa de um gravador, Rousseau se defende dizendo não saber que tal prática era um delito.

Gravava umas medalhas que nos serviam, a mim e a meus camaradas, como ordem de cavalaria. Meu patrão surpreendeu-me neste trabalho de contrabando e me moeu de pancadas, dizendo que eu estava me exercitando para fazer moedas falsas, por que nossas medalhas tinham as armas da república. Posso jurar que não tinha a menor ideia do que era uma moeda falsa e talvez tivesse muito pouca a respeito da verdadeira; sabia melhor como se faziam as romanas do que as nossas moedinhas de três vintéis. (ROUSSEAU, 2011, p. 45).

Nas suas memórias, é recorrente a necessidade de analisar os sentimentos, classificando-os em bons e maus, deixando evidente que é uma pessoa movida por suas emoções. Deixando todos os seus sentimentos expostos em sua escrita, fica clara a imagem de um homem com exagerada sensibilidade em algumas situações. Como podemos observar nos trechos seguintes: “[...] delírios sucederam às paixões; meu langor transformou-se em tristeza; chorava e suspirava sem razão; sentia que a vida me fugia sem tê-la saboreado [...]”. (ROUSSEAU, 2011, p. 45).

[...] as lágrimas que derramava frequentemente sem razão para chorar, os receios intensos ao ouvir farfalhar das folhas ou ruídos das asas de uma pássaro, a desigualdade de humor na calma da vida mais doce, tudo isso denotava aquele tédio do bem estar que faz, por assim

dizer, a sensibilidade delirar. (ROUSSEAU, 2011, p. 45).

As injustiças de que fora apenas espectador me haviam irritado aquela de estava sendo objeto me magoou; e aquela tristeza sem fel não *era mais do que a de um coração amante demais, terno demais*, que, iludido pelos que ele havia julgado de sua têmpera, se via obrigado a re-trair-se (ROUSSEAU, 2011, p. 45, grifos meus).

Contudo, a sensibilidade não era característica única de um homem que às vezes se mostra presunçoso, às vezes saudoso e na maior parte do tempo, um grande sonhador. Como ele mesmo faz questão de dizer que em sua autobiografia não esconderá nenhuma face de sua personalidade e deixará que venha à tona suas fraquezas e seus embaraços, assim possível enxergar na leitura de suas memórias os seus deslizes e suas contradições.

Em algumas circunstâncias, Rousseau admite que “[...] há ocasiões que me pareço pouco comigo mesmo, tempo em que me tomariam por um outro homem de gênio completamente diferente”. (ROUSSEAU, J. J., 2011, p. 133). Em muitas de suas lembranças, Rousseau admite mentiras, fraquezas e até mesmo pouca sensibilidade. “[...] mostrei-me tal como fui; desprezível e vil quando assim aconteceu [...]”, declara. (ROUSSEAU, 2011, p. 21).

Em um episódio, quase confessional, deixa claro estes traços de sua personalidade, nos contando sobre uma viagem que propusera a um amigo cônego. Na ocasião, ambos queriam viajar de Lyon para Bellay a fim de passarem as festas de Páscoa. Sem terem como pagar hospedagem partiram em viagem e, chegando ao destino, pediram pousada num colégio de religiosos dizendo que estavam na cidade a

mando do bispo, o que não passava de uma enorme mentira. Assim relata a aventura: “[...] pudemos esperar ficarmos sós para darmos boas gargalhadas; e confesso que sinto ainda vontade rir quando penso na história, pois não se poderia imaginar uma travessura mais bem representada nem mais bem-sucedida”. (ROUSSEAU, 2011, p. 133).

Passaram neste seminário, em Bellay, cerca de cinco dias se divertindo e regalando-se de boa comida, boa dormida e participando de apresentações musicais. Rousseau admite que esta não teria sido a única mentira a contar aos religiosos do colégio de Bellay: “[...] apoiando nesta mentira, preguei umas outras cem tão naturais que M. Reydelet, achando-me um rapaz encantador, tomou-me amizade. (ROUSSEAU, 2011, p. 134).

O caso seria engraçado não fosse o rumo que as coisas teriam tomado depois da volta a Lyon. Passando por uma ruela daquela cidade, Le Maitre, o amigo cônego que sofria de um mal semelhante à epilepsia, teve um ataque e caíra no chão. Rousseau diz ter gritado e pedido socorro fazendo juntar uma multidão em torno do amigo caído, sem sentidos, que espumava pela boca no meio da rua, mas num ato de covardia, fugiu deixando o amigo à própria sorte. Confessando seu ato ele diz: “[...] aproveitei-me do instante que ninguém pensava em mim; virei a esquina e desapareci. (ROUSSEAU, 2011, p. 134).

Apesar de todo esforço para relatar suas memórias e as fazer de forma muitas vezes inacreditável, reconhece que o trabalho da lembrança é por muitas vezes penoso, e admite lacunas em seu pensamento. Na passagem abaixo, o filósofo parece nos dar uma aula sobre a arte de lembrar:

Escrevo de memória, só de memória, sem fatos, sem materiais que possam fazer-me lem-

brar a ocasião. Há acontecimentos de minha vida que se apresentam tal como se acabassem de suceder; porém há lacunas e vazios que não posso preencher senão com o auxílio de relações tão confusas quanto a recordação que deles ficou. Portanto, posso ter cometido alguns erros algumas vezes e poderei cometê-los ainda a respeito de coisas sem importância, até a época em que tenho a meu respeito indícios mais seguros; contudo naquilo que diz respeito ao assunto verdadeiramente, tenho certeza de ser exato e fiel, como tentarei sempre de ser em tudo: eis com que podem contar. (ROUSSEAU, 2011, p. 135).

Apesar de tentar buscar o máximo de fidelidade aos seus relatos, Rousseau admite que as lembranças da infância e da juventude são mais vivas do que as da vida adulta. Enquanto as memórias da infância e da juventude são doces, ternas e aprazíveis, a maior idade parece ter-lhe sido difícil sob vários aspectos.

Seu primeiro passo em direção à vida adulta se dá quando, cansado da casa de seus tios e do trabalho de aprendiz de gravador, Rousseau, ao voltar de uma caminhada, encontrando as portas da sua cidade fechadas, escolhe não mais voltar e buscar uma vida sozinho. Nesta caminhada solitária vai para a cidade de Annecy, onde conhece a senhora Warens, uma espécie de protetora com a qual, mais tarde, viveria um grande amor.

As lembranças da vida adulta de Rousseau continuam inseridas na análise de seus conflitos internos, porém, nesta fase suas memórias e reflexões parecem ser puxadas por um fio do presente, o faz parecer que as situações lembradas estão diretamente ligadas às agruras de seu presente.

Nos anos que estivera na casa da senhora Warens, Rousseau pode estudar, conhecer várias cidades e dividir com a amada o gosto em comum pela natureza. Porém, após alguns anos de convivência, o amor entre eles parece ter arrefecido e, então, Rousseau buscou outros caminhos nos quais encontrou Thérèse, uma mulher que se tornaria sua esposa e com qual viveria até sua velhice.

A maturidade de Rousseau é rica em lembranças e seria necessário um novo estudo para descrevê-la. O processo de escrita de suas principais obras, a perseguição sentida por conta da repercussão de seus escritos, as relações de amizade vividas e narradas em cartas com amigos, como o filósofo Diderot, estão reproduzidas em sua autobiografia.

Nesse emaranhado de memórias, chama atenção a forma com que o contexto da época é desvelado de forma implícita, mas não menos importante, na escrita da obra. A vida que o autor levou revela as contradições vividas entre a monarquia e a grande parte da população da Europa, cinquenta anos antes da grande revolução.

Rousseau se descreve com um homem desprovido de condições materiais, que viveu grande parte da vida em condições adversas. Ainda na juventude várias vezes narra cenas em que dormira na rua. Em uma de suas passagens por Lyon revela que arriscava-se “[...] menos a morrer de sono do que de fome”. (ROUSSEAU, 2011, p. 169).

Sempre envolvido em dificuldades financeiras, Rousseau evidencia em suas palavras uma vida de privações. O início do relacionamento com Thérèse, por exemplo, indica traços desta realidade. Rousseau descreve sua vontade de se casar com a jovem, porém tem como empecilho a numerosa família de sua noiva e a falta de dinheiro para comprar móveis. Aliás, a falta de dinheiro e o pouco que recebia como

pagamento por seus escritos parece ter sido um fator de bastante relevância na sua vida e parecia que este era um assunto que lhe tiraria muito da concentração. Conforme relata Rousseau (2011, p. 354) “[...] vê-se que, para um copista que deveria estar ocupado com seu trabalho da manhã à noite, eu tinha muitas distrações que não contribuíam para tornar meu dia muito lucrativo”. Reclama sempre do pouco ou às vezes do nada que recebia por seu trabalho. Seu primeiro discurso, por exemplo, foi entregue ao editor por seu amigo Diderot a troco de nada.

As precárias condições de moradia em que a então namorada vivia com a numerosa família parecem ter sido a justificativa para o abandono de seu primeiro filho. Aliás, o abandono dos filhos aparece como uma das questões mais latentes na autobiografia, sendo revisitada nos mais diversos momentos da escrita.

Rousseau teve com Thérèse cinco filhos; o primeiro nascera ainda quando não eram casados, então o abandono do rebento se justificou como uma forma de salvar a honra da moça. Nesse episódio Rousseau toma a decisão de abandonar o filho, muito influenciado pela opinião alheia, como demonstra em suas palavras: “[...] já que esse é um costume da terra, posso seguir pois nela vivo” (ROUSSEAU, 2011, p. 326). Assim, ele e a sogra, agindo ambos contra a vontade de Thérèse, deixaram a cargo da parteira a entrega da criança para o orfanato *Enfants-Trouvés*.

Quanto ao abandono dos quatro demais filhos, Rousseau parece mais resolutivo, apresentando justificativas mais seguras. Primeiro ele se justifica dizendo que os abandonara porque não gostaria de criar os filhos junto da família da esposa, que era para ele uma família complicada, problemática, citando até mesmo a suspeita de um dos seus cunhados

como um ladrão. Já o segundo motivo que o levava a justificar o abandono dos filhos parece ser uma análise de sua própria trajetória de abandono durante a vida, concluindo que, educados pelo *Enfants-Trouvés*, os filhos teriam um destino melhor que o seu. Segundo conta Rousseau (2011, p. 339), “[...] bem passadas as coisas, escolhi o melhor para os meus filhos, ou pelo menos aquilo que julgava ser o melhor. Teria querido mais ainda: preferia ter sido educado e criado como eles foram”.

Em alguns trechos, Rousseau deixa entender que, de certa forma, não considerou a atitude totalmente correta, relatando que confessara o abandono dos filhos aos seus amigos como forma de mostrar que sua personalidade era, em muitos momentos, contraditória: “[...] dei parte do que fizera aos meus amigos, unicamente para que ficassem sabendo, para não parecer a seus olhos melhor do que era” (ROUSSEAU, 2011, p. 444).

Já nas últimas páginas da autobiografia, Rousseau volta ao assunto contando que uma grande amiga se dispôs a fazer uma pesquisa nos arquivos do orfanato a fim de achar seus cinco filhos, ao passo que todos levaram em suas roupas marcas deixadas por Rousseau. O mau sucesso da busca parece ter gerado certo alívio para o filósofo, que se defende dizendo que dificilmente estabeleceria relações afetivas com os filhos depois de tantos anos de separação. O longo afastamento de uma criança que não se conhece enfraquece, suprime finalmente os sentimentos paternos e maternos; e nunca se poderá amar aquele que se deu para criar como aquele que foi criado sob nossos olhos (ROUSSEAU, 2011, p. 526).

Inúmeros aspectos da vida do autor ficaram de fora deste estudo, porém, como afirmei no início do trabalho, seria impossível abordá-los em um único artigo. Portanto,

aqui suprime-se a vontade de escrever mais sobre um personagem tão relevante, tentando resumir com as suas próprias palavras o que ele objetivava com suas confissões: “[...] que a trombeta do juízo final soe quando ela bem entender; eu virei, com esse livro na mão, apresentar-me diante do juiz supremo. Direi resolutamente: eis o que fiz, o que pensei, o que fui”. (ROUSSEAU, 2011, p. 21).

Referências

AVELAR, Alexandre de Sá. A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas. In: *Oralidades*: Revista de História Oral / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, ano 1, n. 2, jul. /dez. 2007.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bessanezi. (Org.). *Fontes Históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 203-233.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Relações de gênero e usos do passado na escrita autobiográfica. In: SOIHET, Rachel; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; AZEVEDO, Cecília; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia*. 1ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 291-309.

HOLMES, Richard. *Footsteps: adventures of a romantic biographer*. New York: Vintage Books, 1985.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ROUSSEAU, J. J. *As Confissões*. Tradução de Wilson Lousada. São Paulo: Martin Claret, 2011.

VIÑAO, Antonio. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória, história*: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.333-373.

DE LUZ E DE CORES: TRAÇOS BIOGRÁFICOS DE ALEXANDRE FILHO*

* O trabalho é um artigo apresentado como parte integrante do processo de avaliação da disciplina “Tópicos em História da Educação: Biografia e Memória”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Nunes e Prof.^o Dr.^o Charliton Machado. A disciplina pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB

THAYANA PRISCILA DOMINGOS DA SILVA

Doutoranda em Educação e Mestra em Educação na linha de História da Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFPB. Graduada em Pedagogia pela UFPB.

E-mail: thay_pris@hotmail.com

Introdução

Cada vez mais vem crescendo o interesse dos historiadores por trajetórias individuais, o que até certo tempo era objeto de literatos e jornalistas. A tarefa de biografar busca reconstruir a vida dos personagens, seu interior, suas aspirações, seus sentimentos e seus desejos. Conforme Machado (2011), os historiadores:

[...] trazem à tona o método biográfico e da história de vida como possibilidade de compreender não só o indivíduo no curso de uma trajetória linear e solitária, mas [...] propõem uma leitura da complexidade da realidade sociocultural através de uma vida concreta (MACHADO, 2011, p. 14).

Assim, a reflexão aqui proposta inscreve-se de uma maneira bastante particular. O artista plástico observado enquanto sujeito produtor e de produção da Arte *Naïf* no território local, nacional e mundial, se apoia na trajetória artística (profissional) e trajetória de vida de Alexandre Filho.

Escrever este estudo biográfico justifica-se pela importância e representação de Alexandre Filho na arte *Naïf* brasileira, uma vez que o mesmo representa uma verdadeira renovação da linguagem, além da difusão da cultura paraibana em suas pinturas, compreendendo-o como pro-

tagonista de produções que se sucederam numa dimensão internacional. Ele é considerado representante da primeira geração de artistas plásticos paraibanos da linha *Naiif*, sendo protagonista em obras presentes em eventos nacionais e internacionais de prestígios. Logo, se faz necessário buscar suas definições, memorizando suas produções e sua vida.

Nos deslocamentos que se configuram os aspectos da territorialidade e da temporalidade, vistas enquanto espaços e tempos, encontramos a trajetória de vida e a trajetória profissional do artista plástico em epígrafe. A sua vivência contribuiu para a sua profissão, numa íntima relação entre vida e arte.

Nas veredas da escrita, a biografia permite questionarmos sobre as formas que reconstruirmos a trajetória de um sujeito. Muitos são os percursos para se chegar a escrita da trajetória, a partir de relatos orais, obras, entrevistas com terceiros, sociedade em que viveu, espaço e tempo em que o sujeito biografado pertenceu.

Avelar (2007) assevera que o indivíduo é parte do contexto “[...] ao tomar o indivíduo como parte do contexto, possibilita-se uma nova perspectiva para o problema a partir de uma relação dialética. O indivíduo tanto cria sua obra como é criado por ela” (AVELAR, 2007, p.53). Além dos relatos orais do próprio artista plástico, por meio da estreita lente das (micro) relações sociais, nos espaços comuns do biografado dialogou-se com as fontes impressas e relatos de terceiros. Utilizou-se os acervos pessoais do artista plástico, a exemplo de fotografias, catálogos, textos jornalísticos, folders de exposições.

Arte naïf: pintura primitiva e ingênua?

Inicialmente se faz necessário apontar que o desenvolvimento desse tópico não se faz com a concepção de uma estudiosa das artes, cabendo uma avaliação pelo olhar crítico de espectadora.

Em termos gerais, Naïf pode ser traduzido como ingênuo e inocente, por isso a compreensão simplista. Assim, o desenvolvimento da Arte *Naïf*, também conhecida como arte simples devido à ingenuidade dos traços do artista que, conseqüentemente, não possui conhecimento técnico e acadêmico. Logo, esse estilo de arte recebeu um grande destaque ao ser valorizado também por pessoas comuns.

Apesar dessas características, a arte *Naïf* neste estudo não será tratada pela sua definição tradicional que rotula a arte pelo seu déficit de qualidade formal, em que os traços e desenhos não possuem acabamentos e perspectivas adequadas, existindo deficiência nas cores, sombras e texturas, ou seja, deficiência estética. Mas será situada como uma arte concebida pelo artista sem escola ou aprendizado técnico que, portanto, possui técnica própria.

Se visualizarmos produções que se definem pela arte *Naïf*, poderemos afirmar que esta tendência possui liberdade estética, livre de convenções, regras e normas. O artista se torna livre para se expressar de sua maneira, envolvendo suas experiências, vivências e emoções. Ao invés de trabalhar com o cérebro, que normatiza a estética da obra, trabalha com a sensibilidade e a emoção.

No Brasil, a Semana Nacional de Arte Moderna que ocorreu em São Paulo, no ano de 1922, contribuiu para o aparecimento da arte *Naïf* nas obras artísticas. As obras e atividades dessa semana se pautaram na perspectiva da

modernidade, em que o momento vivido se originara pelas turbulências políticas, sociais, econômicas e culturais. A Semana Nacional de Arte Moderna objetivou a ruptura com o passado com base na renovação da linguagem.

Percebe-se que hoje as contribuições dessa arte para a atualidade ultrapassam os limites das galerias e feiras, aparecendo também no mundo educacional, nas capas de livros e revistas, em publicações de jornais e outros, que homenageiam cidades, e em ilustrações nos materiais didáticos, sendo visível no acervo do próprio artista plástico Alexandre Filho.

No ano de 2001, Amador Ribeiro Neto escreveu sobre a produção de Alexandre Filho no Catálogo da exposição *de luz e de cores* (ocorrida em João Pessoa/PB no Casarão dos Azulejos) e categorizou-a entre o “*naïf & pop*”. Segundo ele, o artista:

[...] não teme dialogar com o *pop art* incorporando-lhe formas e modos, além de transplanar para seres sertanejos aspectos até então vistos apenas nos ícones da cultura urbana e de massa. Com Alexandre Filho o universo primordial e primitivista do sertão brasileiro adentra o universo da cultura megarurbana (RIBEIRO NETO, 2001, n.p).

Portanto, Alexandre Filho é um artista que desenvolveu suas obras sem conhecimento técnico ou acadêmico da arte ou pintura. Não frequentou escolas de arte, mas criou obras de reconhecido valor artístico que alcançaram até mesmo a dimensão internacional.

De acordo com os críticos do início de sua carreira, ele alcançou reconhecimento enquanto artista *Naïf* pelo modo em que veio transitar entre o popular e o erudito, quase sem

fazer distinção entre os dois, além de uma linguagem e técnica própria e inovadora. Atualmente, conforme os relatos do próprio artista, alguns críticos afirmam que as definições quanto ao seu estilo sofrem metamorfoses.

Eu era considerado *naïf*, mas alguns críticos têm dito que estou caminhado para o *pop*. Quando eu estava na Gamela, o crítico de São Paulo, Roberto Rugiero, me disse que meu trabalho estava mais próximo do barroco brasileiro. (CORREIO DA PARAÍBA, 2012, p. 1).

Nessa perspectiva, a trajetória artística de Alexandre Filho se baseia na arte *Naïf*, definição por onde ele iniciou sua trajetória profissional. O artista atenta-se a não rotular suas produções, mas enfatiza que tem essa tendência em suas obras devido às representações populares que significam suas experiências de vida cotidiana, tomada pela infância e brincadeiras, as vivências religiosas católicas e as paisagens rurais, aspectos de uma tenra infância. O artista plástico parte do meio de suas próprias experiências oriundas de sua convivência com o meio e com a cultura que o cerca.

Traços de um artista plástico: trajetória de vida de Alexandre Filho

Manuel Alexandre Filho, escrita do seu nome no registro de nascimento, nasceu em 1935 e é filho de agricultores. Natural de Bananeiras, brejo paraibano, o município fica a 141 km da capital paraibana. Sempre dedicado às demandas da sua terra, que se localiza na parte úmida da Borborema, trabalhou na lavoura até os 17 anos de idade, deixando de estudar muito cedo e não concluindo o curso primário.

O modo artesanal de vida naquela localidade permitiu-o desenvolver também seus primeiros traços e desenhos muito cedo, ainda na infância, brincando de desenhar com lápis cera.

Figura 1 – Fotos do pai, da mãe e do artista plástico na juventude



Fonte: arquivo pessoal do artista plástico Alexandre Filho

Devido ao modelo de vida rural que levava na sua cidade e com a necessidade de seus pais colocarem os filhos ainda cedo em uma vida de trabalho para ajudar na produção de renda da família, Alexandre Filho relata que possui duas datas de nascimento, pois nos documentos pessoais foi registrado com o ano de 1932.

Antes de se dedicar a pintura, trabalhou como balconista em Recife e anos mais tarde como candango, ajudando a construir Brasília. Diante das exigências da vida, em 1964, o artista se deslocou para o grande centro urbano, Rio de Janeiro, ao lado da irmã mais velha, onde juntos iriam tentar a vida. Este percurso foi primordial para o início de sua carreira, segundo relata em entrevista: “[...] fui morar no Rio de Janeiro, arrumei um emprego e só queria ganhar a vida lá. Passei a viver em Santa Tereza, bairro onde moram muitos artistas. (CORREIO DA PARAÍBA, 2012, p. 1).

Na cidade do Rio de Janeiro suas pinturas floresceram sob as imagens de sua terra natal, refletindo sobre as paisagens, as casas, as árvores, as frutas, os animais, os anjos. Percebe-se que mesmo distante de sua cidade natal o artista plástico não perdeu a memória da infância, sendo a saudade uma expressão viva e as lembranças do lugar em que nasceu são visíveis em suas produções, despertadas num processo de rememoração. Para Matta (1993, p. 22) “[...] temos na saudade uma categoria do espírito humano e, dentro dele, da manifestação de certa estrutura de valores ou ideologia”.

As lembranças de sua antiga vida rural não são ameaçadas pelo aparecimento das práticas engenhosas de sua nova vida urbana. Seu repertório profissional dialoga sua experiência singular, seus valores de identidade na dimensão cultural que o engloba. Assim, reordenam-se a memória, os valores e as referências simbólicas sob o grupo de pertencimento.

Figura 2 – Foto de Alexandre Filho com suas obras



Fonte: arquivo pessoal do artista plástico Alexandre Filho.

Alexandre Filho se refere aos itens concebidos em suas obras à trajetória de vida vivenciada no Nordeste, na cidade de Bananeiras/PB. Portanto, as reminiscências da sua infância compõem suas telas: “[...] eu pinto minha infância no Nordeste, no interior da Paraíba. Passei minha infância cercado de verde, frutas, rios, pássaros. Talvez o inconsciente tenha guardado tudo isso. CORREIO DA PARAÍBA, 2012, p. 1).

Nesse relato é possível perceber que o sujeito do discurso é um sujeito determinado socialmente, dotado de consciente e inconsciente, tomado pela memória coletiva do povo nordestino, da cultura brasileira. A memória impressa na sua marca de discurso permite compreender o lugar do indivíduo que se constitui, prioritariamente, pela determinação social e cultural que o pertencera.

Depois do apogeu de sua carreira no sudeste do país, em 1975, Alexandre retorna a Paraíba e reside na cidade de Guarabira, situada a 98 quilômetros da capital João Pessoa. Lá, numa humilde casa, localizada em um dos arrabaldes de Guarabira, ensinou a sua arte a crianças, conduzindo aulas de artes.

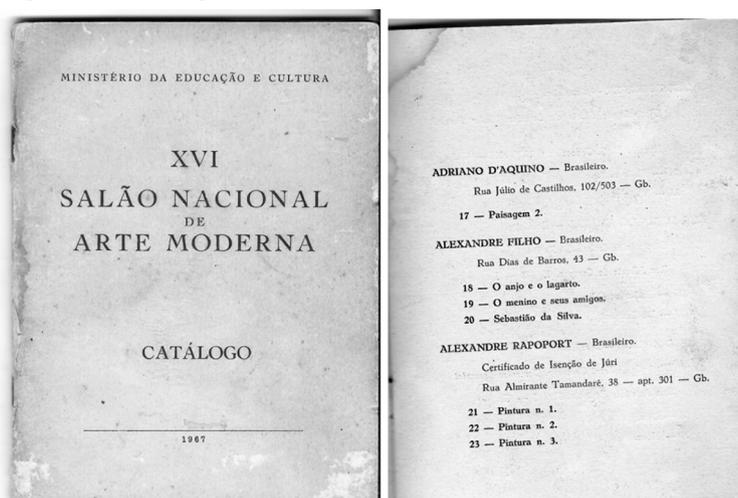
Após residir em Guarabira por 10 anos, voltou a morar definitivamente em João Pessoa-PB, onde mora nos dias atuais no bairro de Mangabeira. Com sua humildade, aos 86 anos de idade, vive mergulhado na simplicidade, porém as marcas de suas obras, que até hoje o artista plástico produz, não permitem perdurar o caráter anônimo.

O Caminho Das Cores: Trajetória Artística De Alexandre Filho

Em 1964, Alexandre Filho se mudou para o Rio de Janeiro e conheceu o artista mineiro Luís Canabrava, que

morava no mesmo bairro em que residia, bairro de Santa Tereza. Luís se interessou pelas pinturas do paraibano que inscreveu seus trabalhos no XV Salão Nacional de Arte Moderna, em 1966, seguindo, posteriormente, nos anos de 1967 e 1968.

Figura 3 – Catálogo do XVI Salão Nacional de Arte Moderna, 1967.



Fonte: arquivo pessoal do artista plástico Alexandre Filho

Assim, Alexandre Filho passou a ser reconhecido e seus trabalhos lhe renderam textos de críticos, dentre eles se destaca o texto *Um ingênuo no Salão de Artes*, do crítico e escritor catarinense Harry Laus, que retratava o adjetivo ingênuo para a forma como eram denominados na época os pintores *Naïf*. Nesse momento, publicações em livros e exposições em museus no Brasil e no mundo passam a fazer parte da vida do artista plástico.

Figura 4 – Cartaz da exposição no Texas/EUA, Obra Adão e Eva (1969)



Fonte: arquivo pessoal do artista plástico Alexandre Filho

As exposições internacionais que participou são inúmeras passando por França, Espanha, Portugal, Inglaterra, Estados Unidos, entre outros, além de vários salões nacionais. Durante sua exposição em Londres nos anos de 1970, o ex-Beatle John Lennon adquiriu uma de suas obras intitulada Adão e Eva. Nela, ao invés de uma maçã, Eva oferece a Adão um caju, fruta típica do Nordeste brasileiro. O artista

plástico revela que o fruto se deve a reminiscência de sua infância, pois crescera entre os cajueiros.

Sua vida esteve dedicada à arte, colaborando para uma trajetória de relação entre arte e vida. Suas contribuições artísticas se entrelaçam com a cultura paraibana que percorre em seus traços genuinamente nordestinos.

Em 2014, o artista plástico comemorou os seus 50 anos de carreira com produção em Arte *Naïf*. Em 2016, foi o único artista plástico *Naïf* da Paraíba a participar da exposição Rio Cidade-Sede Maravilhosa que abriu as Olimpíadas no Museu Internacional de Arte *Naïf* do Brasil – MIAN. No ano de 2017 foi homenageado com uma galeria de artes com seu nome, “Alexandre Filho: pinturas & gravura”, localizada na Usina Cultural Energisa, na cidade de João Pessoa/PB. Sua biografia e obras são citadas em mais de 20 livros que tratam sobre artes plásticas no Brasil e no mundo.

Considerações finais

O meio expressivo da relação artista/sociedade percorre os aspectos sociais, artísticos e culturais nos quais o artista plástico se insere, tendo em vista a contribuição de Alexandre Filho à cultura paraibana, sendo precursor do estilo *Naïf* no Brasil.

Portanto, observa-se que as produções de Alexandre Filho se inter-relacionam com sua vida. O artista plástico se apropria dos momentos vividos, do cotidiano, das paisagens e símbolos ancestrais de sua terra usando-os para suas criações artísticas, numa fusão de linguagens. Os sujeitos reais, colaboradores da memória coletiva e da identidade cultural, refletem diretamente nos aspectos mais singulares da sociedade. Logo, Alexandre Filho representa a cultura paraibana,

onde suas vivências e obras 8condizem com um contexto sociocultural real.

Referências

AVELAR, Alexandre de Sá. A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas. In: *Oralidades*: Revista de História Oral / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, ano 1, n. 2, jul./dez. 2007.

DA MATTA, Roberto. *Conta de Mentiroso*. Sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

MACHADO, Charliton José. VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo. VASCONCELOS, José Gerardo. *O Barão e o Prisioneiro*: biografia e história de vida em debate. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

RIBEIRO NETO, Amador. *Catálogo de Exposição de luz e de cores*. Casarão dos Azulejos / Praça Dom Adauto, João Pessoa, 2001.

Fontes

De luz e de cores. Casarão dos Azulejos / Praça Dom Adauto, João Pessoa, 2001. (Catálogo de Exposição)

JORNAL Correio da Paraíba, João Pessoa, 11 jul. 2012, p. 1.

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, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Exercício da Escrita (Auto)Biográfica**, 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, 01 de junho de 2019.

Ana Luiza de V. Marques

Ana Luiza de V. Marques



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

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 técnica do livro intitulado **Exercício da Escrita (Auto)Biográfica**, 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, 01 de junho de 2019.

Ana Luiza de V. Marques

Ana Luiza de V. Marques

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; BRANDENBURG, 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 Auricéia 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 Fiúza; 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 Fiúza (Org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
 26. FIALHO, Lia Machado Fiúza; 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 Fiúza; 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'Illele; 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 "infra-tor" 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, Patricia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (Org.). *Memórias escolares*: quebrando o silêncio... Fortaleza: EdUECE, 2017. 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.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (Org.). *Avaliação educacional*: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (Org.). *Avaliação da aprendizagem*: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades*: aproximações com o contexto escolar. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (Org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.

63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação*: afetos e (trans)formações. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (Org.). *Costurando histórias*: conceitos, cartas e contos. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (Org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (Org.). *Pesquisa em Rede*: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugênio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (Orgs.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (Orgs.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Orgs.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Orgs.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-BOOK).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetes sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetes sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-BOOK).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-BOOK).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.

79. MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTA-ANA, Ajanayr Michelly Sobral (Org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (Org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (Org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).

96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (Org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (Org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (*E-book*).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (Org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (*E-book*).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (Org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (Org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (*E-book*).